Niveau'x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9470251
Centre d'intérêt: 250

Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction des services aux communautés culturelles.

Programme de scolarisation des immigrants au secondaire : recherche-action : rapport final / Direction des services aux communautés culturelles ; [rédaction de la version finale du rapport, Marcel Danan]. -- [Québec] : La Direction, Secteur des réseaux, 1993.
vii, 223 p. : ill. ; 28 cm.

Résumé: p. 1-5. Bibliogr.: p. 123-124.

ISBN 2-550-23355-7

Vedette(s)-secondaire(s): Danan, Marcel * Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction des services aux communautés culturelles. Secteur des réseaux

Descripteur(s): Immigrant * Alphabétisation * Adolescent * Elaboration de programmes * Français (Langue) * Langue écrite * Mathématiques * Perfectionnement des enseignants * Intégration scolaire * Participation des parents * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission des écoles catholiques de Montréal

Identificateur(s) de sujet: Plan d'intervention

Processus de conception et de mise à l'essai, dans deux écoles secondaires de la CECM en 1989-1990 et 1990-1991, d'un modèle d'intervention adapté aux élèves allophones sous-scolarisés ou analphabètes. Ce modèle met l'accent sur une approche pédagogique et des objectifs de formation orientés vers l'apprentissage de la langue écrite comme moyen de développement intellectuel, personnel et socioculturel.

Type de document:

14-70251

Programme de scolarisation des immigrants au secondaire

RECHERCHE-ACTION

Rapport final

Québec

340000
0093002

94-70251

Programme de scolarisation des immigrants au secondaire

RECHERCHE-ACTION

Rapport final

Février 1993

Secteur des réseaux
Direction des services aux communautés culturelles

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1993 — 9293-0882

ISBN 2 — 550 — 23355-7

Dépot légal — premier trimestre 1993
Bibliothèque nationale du Québec

3400 00
009300 2

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

REMERCIEMENTS

La Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) tient à souligner la haute qualité du partenariat établi avec la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) dans le déroulement de cette recherche-action visant à établir un modèle de service pour les élèves de l'accueil au secondaire et à remercier plus particulièrement les deux écoles qui ont accueilli les trois groupes pilotes.

Elle adresse également ses remerciements les plus sincères aux personnes qui ont collaboré à la réalisation de ce programme.

Ont participé de façon directe à la préparation de ce rapport:

M[me] Alison d'Anglejan	-	Conception et rédaction du rapport d'étape et de la version provisoire du rapport final
M[me] Diane Dagenais	-	Collaboration à la version provisoire du rapport final
M[me] Denise Lussier	-	Collaboration à la rédaction du rapport d'étape et à la version provisoire du rapport final
M. Marcel Danan	-	Rédaction de la version finale du rapport
M[me] Sylvie Collin	-	Transcription du texte

La Directrice,

Marie-France Benes

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 1

INTRODUCTION 7

I. La problématique 10

II. L'objet de la recherche-action 11

III. Les limites de la recherche-action 12

CHAPITRE 1 • LES OPÉRATIONS PRÉPARATOIRES 13

I. Les orientations de départ 15

1. Orientations éducatives 15
   1.1 Principes pédagogiques 16
   1.2 Approche pédagogique 18

2. Orientations de type organisationnel 19
   2.1 Choix de la population cible 20
   2.2 Durée de l'intervention 20
   2.3 Mandat et perfectionnement des enseignants[1] 21

3. Orientations de type socioculturel 22
   3.1 Intégration scolaire et sociale 22
   3.2 Rôle des parents 22

II. La formation et l'affectation des groupes expérimentaux 23

1. Formation des groupes 23
   1.1 Travail de sélection des élèves 23
   1.2 Caractéristiques des élèves sélectionnés 24

2. Affectation des élèves 25
   2.1 Les écoles 25
   2.2 Les groupes de départ 26

III. Les enseignants chercheurs 27

IV. Le mécanisme d'encadrement 27

V. La détermination des outils d'observation et d'évaluation 28

1. L'emploi du seul masculin dans ce document n'a pour objet que d'en faciliter la lecture. À moins que le contexte n'indique le contraire, les renseignements fournis concernent tant la population féminine que masculine.

CHAPITRE 2 • LES OPÉRATIONS DE MISE EN OEUVRE 31

I. Le curriculum 33

1. Élaboration du curriculum 33
   1.1 Cadre conceptuel 33
   1.2 Objectifs poursuivis 34

2. Mise à l'essai du curriculum 39
   2.1 Rythme d'implantation 39
   2.2 Conditions de mise à l'essai 44

II. L'intervention pédagogique 46

1. Prise en considération des activités destinées à développer la littératie 47

2. Caractère intégré des apprentissages 48

3. Gestion des groupes 49

4. Intervention en mathématique 50

III. Le perfectionnement des enseignants 51

1. Sessions de perfectionnement relatives à l'apprentissage de la langue écrite et au développement de la littératie 52
   1.1 Interventions pédagogiques en lecture 52
   1.2 Didactique de la langue écrite fondée sur le développement de la littératie 53
   1.3 Pédagogie de la littératie pour des élèves allophones sous-scolarisés ... 53
   1.4 Production écrite et littératie 54

2. Sessions portant sur la responsabilisation des élèves et l'autonomie de l'apprentissage 56
   2.1 Pédagogie de la coopération 56
   2.2 Encadrement des élèves 57
   2.3 Stratégies d'apprentissage 58

3. Sessions d'initiation à l'utilisation de matériel pédagogique 59
   3.1 Utilisation du matériel de sciences humaines 59
   3.2 Utilisation du matériel de français, langue maternelle 59
   3.3 Sessions informelles 60

IV. L'intégration scolaire et la participation des parents 61

1. Intégration scolaire 61

2. Rôle des parents 63

CHAPITRE 3 • LE CHEMINEMENT DES ÉLÈVES 65

I. Le parcours scolaire des élèves 67

1. Parcours scolaire de l'ensemble des élèves 67
   1.1 En français 68
   1.2 En mathématique 68

2. Parcours scolaire selon l'âge des élèves 70
   2.1 En français 70
   2.2 En mathématique 72

3. Parcours des élèves selon le retard scolaire 74
   3.1 En français 74
   3.2 En mathématique 75

4. Parcours scolaire selon le degré de scolarité 77
   4.1 En français 77
   4.2 En mathématique 79

5. Parcours scolaire selon le développement cognitif 81

II. Un aperçu des apprentissages effectués 85

A. Apprentissages en français 85
   1. Analyse des feuilles de route 85
      1.1 Élèves «moyens» et «avancés» 87
      1.2 Élèves «faibles» 93

   2. Les examens maison 96
      2.1 Examen d'avril 1990 97
      2.2 Examen de juin 1990 98
      2.3 Examen de février 1991 99
      2.4 Examens de juin 1991 100

B. Développement de la langue écrite et de la littératie 101
   1. Analyse de la production n° 1 102
   2. Analyse de la production n° 2 103
   3. Analyse de la production n° 3 104
   4. Commentaires 105

C. Apprentissages en sciences humaines 106
   1. Élèves «moyens» et «avancés» 106
   2. Élèves «faibles» 107

D. Apprentissages en mathématique 108

CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS 111

RÉFÉRENCES 121

ANNEXES 125

LISTE DES TABLEAUX

1. Répartition de la population cible par âge et selon les années de retard scolaire en septembre 1989 24

2. Répartition de la population cible par âge et selon la scolarité en septembre 1989 25

3. Cadre conceptuel du curriculum 35

4. Destination d'ensemble des élèves en 1991-1992 69

5. Destination 1991-1992 en français selon l'âge des élèves 71

6. Destination 1991-1992 en mathématique selon l'âge des élèves au mois de septembre 1991 73

7. Destination 1991-1992 en français selon le retard scolaire des élèves au mois de septembre 1991 74

8. Destination 1991-1992 en mathématique selon le retard scolaire des élèves au mois de septembre 1989 76

9. Destination 1991-1992 en français selon la scolarité estimée au début de la mise en oeuvre du modèle d'intervention 78

10. Destination 1991-1992 en mathématique selon la scolarité en septembre 1989 80

11. Profil général des élèves établi d'après les évaluations psychopédagogiques 82

12. Destination 1991-1992 en français selon le regroupement des élèves d'après l'estimation de leur développement cognitif 83

13. Destination 1991-1992 en mathématique selon l'estimation du développement cognitif 84

14. Appréciation de la communication orale: groupe moyen et avancé 88

15. Appréciation de la lecture: groupe moyen et avancé 90

16. Appréciation de la production écrite: groupe moyen et avancé 92

17. Appréciation de la communication orale: groupe faible 93

18. Appréciation de la lecture: groupe faible 95

19. Appréciation de la production écrite: groupe faible 96

20. Résultats de l'examen d'avril 1990 98

21. Résultats de l'examen de juin 1990 99

22. Résultats de l'examen de février 1991 100

23. Appréciation des apprentissages en sciences humaines: groupe moyen et avancé 107

24. Appréciation des apprentissages en sciences humaines: groupe faible 108

25. Représentation des apprentissages effectués en mathématique entre septembre 1989 et mai 1991 109

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 • Personnes consultées et recherche documentaire 125

ANNEXE 2 • Opérations de repérage des élèves 129

ANNEXE 3 • Caractéristiques des groupes de départ 133

ANNEXE 4 • Modèle d'organisation et membres de l'équipe de la recherche-action 139

ANNEXE 5 • Exemplaires de feuilles de route et de l'échelle d'appréciation 143

ANNEXE 6 • Résultats des examens de juin 1991 171

ANNEXE 7 • Échantillons des productions 175

NOTE: Sont déposés à la Direction des services aux communautés culturelles les documents produits dans le cadre de la recherche-action, soit:

- les objectifs globaux, généraux et terminaux figurant au curriculum;
- la planification proposée;
- une série de scénarios d'apprentissage;
- les synthèses des activités de perfectionnement;
- le document sur l'enseignement de la mathématique;
- le document intitulé *Vécu des enseignants, Projet PSIS de 1989 à 1991*, G. Bleau, L. Cantin, H. Gravel, C. Richer et J. Strouvens, juin 1991;
- les suggestions de matériel pédagogique;
- le document d'information aux commissions scolaires.

SOMMAIRE

Le présent rapport rend compte du processus de conception et de mise à l'essai d'un modèle d'intervention adapté aux élèves allophones fortement sous-scolarisés ou analphabètes qui, à leur arrivée au Québec, s'inscrivent à l'école secondaire.

Ce modèle a été mis au point dans le cadre d'une recherche-action menée de concert avec la Commission des écoles catholiques de Montréal et avec le concours de chercheuses de l'Université de Montréal et de l'Université McGill pour tenter de répondre aux besoins de tels élèves et, dans la mesure du possible, leur donner accès aux classes ordinaires du système scolaire québécois.

La problématique posée par cette population scolaire, mise en évidence par le rapport Proulx (1987) qui évaluait à 20 p. 100 au secondaire la proportion des élèves de l'accueil accusant plus de deux ans de retard scolaire, appelait la recherche d'une solution de rechange aux services habituellement offerts dans les classes d'accueil.

BUT

Le modèle d'intervention proposait le but suivant: faciliter, après un laps de temps donné, l'intégration de l'élève sous-scolarisé ou analphabète dans les classes ordinaires du secondaire par l'entremise d'une intervention pédagogique originale qui lui permette, entre autres, d'apprendre à communiquer aisément en français, mais aussi d'acquérir un sentiment d'appartenance à la culture de l'écrit et d'y remplir son rôle de lecteur et de scripteur.

CARACTÉRISTIQUES

Les caractéristiques suivantes donnent sa spécificité au modèle d'intervention:

- Le particularisme de la population scolaire considérée: élèves âgés de 12 à 16 ans, avec un retard scolaire de trois ans ou plus;

- Sa durée: 20 mois au lieu des 10 que compte habituellement le séjour d'un élève en classe d'accueil;

- Son approche pédagogique centrée sur:
  - l'amélioration de la culture de l'écrit, caractéristique des sociétés technologiquement avancées (la littéracie);
  - le développement de stratégies métacognitives et de méthodes et techniques relatives au travail scolaire;
  - un apprentissage intégré des matières scolaires;

- La prise en considération du rôle des parents dans le processus d'intégration scolaire et sociale.

CONTENU DU RAPPORT

Le premier chapitre du rapport rend compte des actions préalables aux activités de la classe. Celles-ci ont consisté:

- à établir les orientations fondamentales à partir desquelles devait être conçu le modèle d'intervention;

- à procéder à la formation et à l'affectation de groupes expérimentaux et au choix des enseignants;

- à établir un programme de perfectionnement à l'intention des enseignants;

- à prévoir les mécanismes d'encadrement et les outils de collecte de l'information.

Le second chapitre décrit les modalités de mise en oeuvre du modèle d'intervention qui ont été articulées autour de trois axes principaux:

- Le curriculum: sa conception et sa mise à l'essai;
- L'intervention pédagogique selon l'approche privilégiée;
- Le perfectionnement des enseignants.

Le troisième chapitre analyse le parcours scolaire des élèves et témoigne des principaux apprentissages effectués pendant la durée de l'intervention. Il en ressort que le cheminement des élèves a présenté une relative diversité, des facteurs comme l'âge, le retard scolaire, la scolarité antérieure ainsi que le stade de développement cognitif ayant pu jouer un rôle prédominant. Au terme de la mise à l'essai du modèle, la moitié (49 p. 100) des sujets étaient susceptibles d'aborder un enseignement secondaire. L'autre moitié (51 p. 100) était encore en situation de rattrapage d'apprentissages du primaire. Parmi ces derniers, une proportion importante éprouverait des difficultés ou des troubles d'apprentissage. L'analyse a fait aussi ressortir le cas d'élèves trop âgés - 17 et 18 ans au terme des deux ans de l'intervention - pour pouvoir terminer leur scolarité au secondaire.

La recherche-action a également été documentée par deux rapports de recherche qualitative - 1989-1990 et 1990-1991 - rédigés par M^me^ Diane Dagenais de l'Université de Montréal à partir d'entrevues menées auprès d'enseignants et d'élèves ainsi que d'observations ethnographiques en classe.

Les conclusions aboutissent à une appréciable validité du modèle d'intervention, en tant que solution de rechange susceptible de favoriser l'intégration de l'élève allophone sous-scolarisé ou analphabète dans le système scolaire québécois. Elles développent l'argumentation qui justifie les recommandations suivantes.

RECOMMANDATIONS

- **Recommandation générale**

1. Envisager l'application du modèle dans un cadre plus élargi où les commissions scolaires touchées par la problématique de la sous-scolarisation et l'analphabétisme dans les classes d'accueil du secondaire s'inscriraient dans une démarche de collaboration avec le ministère de l'Éducation en vue d'en étendre la portée et de l'adapter aux particularités de chacune.

- **Recommandations à caractère pédagogique**

2. Conserver le cadre conceptuel du curriculum car il tient compte d'un ensemble de dimensions qui favorisent la prise en charge des apprentissages par l'élève et le familiarisent avec des démarches et des stratégies susceptibles de favoriser son intégration dans le système scolaire du Québec.

3. Reconduire les objectifs et les contenus notionnels relatifs à l'apprentissage du français, des sciences humaines, des sciences de la nature, à la mathématique, à l'amélioration de la littéracie et des méthodes et techniques de travail, tels qu'ils ont été modifiés ou adaptés au cours de la recherche-action, sous réserve du point 4 ci-dessous.

4. Rechercher et mettre au point des moyens pédagogiques et des modèles organisationnels susceptibles d'aider les enseignants à optimiser les apprentissages des élèves d'âge avancé et de ceux en difficulté d'apprentissage.

5. Maintenir l'approche pédagogique mise de l'avant dans le modèle d'intervention et accorder une attention particulière à l'intégration des apprentissages.

6. Prévoir une période transitoire d'apprentissage de concepts communs aux cours de mathématique et de français et mettre au point des outils pédagogiques en conséquence.

- **Recommandations à caractère matériel et organisationnel**

7. Maintenir la durée de l'intervention sur une période de deux années scolaires consécutives.

8. Mettre à la disposition des enseignants une grande variété de ressources didactiques, de matériel permettant des travaux de manipulation, et des documents écrits et visuels en grand nombre - bibliothèque de classe - qui facilitent la socialisation de l'élève au monde de l'écrit.

9. Prévoir une formule de perfectionnement qui permette de répondre aux besoins des enseignants, de tenir compte de leurs contraintes et d'assurer un suivi auprès d'eux.

10. Mettre au point un processus permettant de déceler plus aisément les élèves sous-scolarisés ou analphabètes dès leur arrivée du Québec.

11. Étudier les mécanismes pouvant favoriser l'engagement ou l'affectation d'enseignants volontaires, ouverts à l'innovation et à la coopération, et désireux de s'engager pleinement dans l'action éducative auprès des élèves allophones sous-scolarisés ou analphabètes.

12. Réitérer l'importance à accorder à une action continue et cohérente auprès des élèves pendant les deux années consécutives et encourager des ententes entre les partenaires intéressés permettant l'affectation de responsables de groupes d'élèves sous-scolarisés ou analphabètes sur un base bisannuelle.

13. Étudier les modalités permettant d'alléger la tâche du ou de la responsable de classe.

14. Explorer et mettre en oeuvre les moyens de favoriser la participation et la collaboration des parents d'élèves sous-scolarisés ou analphabètes.

INTRODUCTION

Direction des Communications
Ministère de l'Éducation

La situation des élèves allophones en retard scolaire, voire analphabètes, est, depuis quelques années, devenue problématique. Tandis que leur nombre augmentait, les services pédagogiques qui leur sont offerts dans les classes d'accueil[1], particulièrement au secondaire, se sont révélés de moins en moins adaptés à leurs besoins. D'autres voies méritaient d'être explorées afin que ces élèves, après un laps de temps donné, aient la possibilité d'accéder dans des conditions relativement satisfaisantes aux classes ordinaires de l'école, et autant que possible, dans une année correspondant à leur âge.

C'est dans cette optique que le ministère de l'Éducation de concert avec la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) et avec le concours de chercheuses des Universités de Montréal et McGill a entrepris, sous la forme d'une recherche-action, de mettre au point un modèle d'intervention qui tienne compte des particularités de cette population scolaire.

La recherche-action s'est déroulée dans deux écoles secondaires de la CECM pendant les années scolaires 1989-1990 et 1990-1991. Trois classes comprenant au départ 45 élèves sous-scolarisés ou analphabètes y ont participé.

Le modèle conçu au cours de la recherche-action tente de mettre l'accent sur une approche pédagogique et des objectifs de formation orientés vers l'appropriation de la langue écrite en tant que moyen de socialisation et de développement intellectuel et personnel de l'élève sous-scolarisé ou analphabète.

Le présent rapport propose d'en rendre compte.

1. La classe d'accueil est une classe de transition mise sur pied pour permettre à un élève allophone nouvellement arrivé au Québec d'apprendre le français et de se préparer à intégrer la classe ordinaire après un séjour approximatif de 10 mois.

I. LA PROBLÉMATIQUE

Il est communément admis que la langue écrite revêt une importance primordiale tout au long de la scolarité des jeunes tout comme elle est indispensable à la satisfaction de multiples besoins personnels, sociaux et professionnels qui caractérisent la vie moderne. La réussite des études en particulier est conditionnée par l'aptitude à comprendre et à produire des textes écrits qui portent sur différents domaines ou qui appartiennent à différentes disciplines. Maîtriser la lecture et l'écriture constitue un inévitable préalable au développement personnel, intellectuel et social de tout élève appelé à fréquenter le système scolaire québécois.

De manière générale, l'élève allophone qui a été scolarisé dans son pays d'origine acquiert durant son séjour en classe d'accueil une connaissance opératoire du français pour ce qui est de la communication «quotidienne» d'ordre tant social que scolaire. Cet apprentissage est toutefois insuffisant lorsqu'il faut compenser un déficit scolaire important. Selon Cummins (1984) et Collier (1989), il faut de longues années à certains de ces élèves pour qu'ils rattrapent les élèves scolarisés dans leur langue maternelle et beaucoup finissent par décrocher. Cela est d'autant plus vrai d'élèves venant de sociétés rurales et qui n'ont peut-être pas été exposés, dans leur langue maternelle et dès leur plus jeune âge, à des pratiques langagières mettant en jeu la langue écrite. C'est aussi le cas d'enfants dont la scolarité a été interrompue ou empêchée du fait de désordres politiques ou sociaux : guerres, révolutions, persécutions.

Il est donc utile, au moment de scolariser ces élèves, de faire la distinction entre les habiletés langagières mises en jeu dans la communication interpersonnelle et celles, plus caractéristiques des milieux scolaires, qui sont activées dans la communication écrite. Des auteurs tels que Snow (1983) et Bruner (1975) opposent langue contextualisée et langue décontextualisée pour marquer la dépendance ou l'indépendance du locuteur par rapport au contexte de la communication. Dans le premier cas, la communication se produit dans un contexte interpersonnel où la signification est le plus souvent négociée par les interlocuteurs et la langue soutenue par une diversité d'indices situationnels et paralinguistiques (gestes, intonations, mimiques). Par contre, la communication sans contexte ou dans un contexte réduit repose avant tout sur des indices linguistiques. Il incombe alors au locuteur ou au scripteur de rendre explicite son message. Dépouillés de leur contexte temporel, spatial ou situationnel, les concepts doivent être véhiculés au moyen d'un discours plus explicite et plus analytique (Akinnaso, 1982; Tannen, 1982;

Elbow, 1985). Selon Gee (1986), cette langue dite décontextualisée est l'outil qui sert à la construction et à la transmission du savoir dans les cultures occidentales avancées. L'apprentissage de ce type de langue, qui se situe à l'extrémité d'un continuum (Cummins, 1984) dont l'autre extrémité est constituée par la langue contextualisée, peut présenter de sérieux obstacles pour les jeunes issus d'une culture de tradition orale par exemple.

Or le Québec reçoit, depuis une dizaine d'années, un nombre croissant d'immigrants peu scolarisés venant de sociétés rurales, ainsi que des réfugiés dont la scolarisation des enfants a été fortement compromise. Le rapport Proulx (1987) évalue à 20 p. 100 au secondaire la proportion des élèves de l'accueil qui accuseraient plus de deux ans de retard scolaire et dont la situation scolaire mériterait d'être prise en considération. C'est ainsi que s'est imposée la nécessité de créer un modèle d'intervention pédagogique qui permette à l'élève allophone sous-scolarisé ou analphabète de s'initier à la fois au code linguistique du français, à l'utilisation des structures du discours scolaire et, somme toute, à la culture de l'écrit. Le but recherché était que l'élève sous-scolarisé, tout en apprenant à communiquer aisément en français, parvienne à acquérir un sentiment d'appartenance à la culture de l'écrit et puisse jouer un rôle de scripteur et de lecteur au sein même de cette culture. Il était aussi primordial, en vue d'assurer ultérieurement une meilleure intégration aux classes ordinaires, que l'introduction d'autres matières scolaires ainsi que la mise au point de stratégies cognitives et métacognitives fassent partie de son programme de formation.

II. L'OBJET DE LA RECHERCHE-ACTION

La recherche-action avait pour objet la conception et la mise à l'essai d'un modèle d'intervention qui réponde aux besoins d'élèves immigrants sous-scolarisés du secondaire afin qu'ils parviennent autant que possible à intégrer les classes du secondaire dans une année qui peut convenir à leur âge.

Concrètement cela supposait, après une phase préparatoire, d'élaborer un curriculum et de décrire les différentes actions entreprises pendant le déroulement de la recherche, et dans un troisième temps de rendre compte du cheminement des élèves et des principaux apprentissages effectués.

III. LES LIMITES DE LA RECHERCHE-ACTION

Il convient de préciser dès l'abord qu'une recherche-action revêt un caractère souple et dans une certaine mesure aléatoire[1]. Inscrite dans l'action, la recherche doit s'accommoder de prises de décision rapides, de remises en question, de réorientations fréquentes, de retards, d'imprévus, qui caractérisent tout processus d'innovation. Il faut ajouter que dans le cas particulier de la présente recherche-action les délais très courts - imposés par des contraintes administratives - dans lesquels elle a dû débuter ont fait qu'un ensemble d'actions qui habituellement se déroulent dans un ordre successif ont dû être menées concurremment. Compte tenu du temps imparti, la mise au point d'instruments d'évaluation des apprentissages de type quantitatif ne pouvait être envisagée; aussi les conclusions et les recommandations du rapport sont-elles principalement fondées sur une recherche qualitative - qui fait l'objet de deux rapports déposés à la Direction des services aux communautés culturelles -, des comptes rendus, des observations dans le milieu, des témoignages, des notes descriptives, des entrevues, ainsi que sur les données quantitatives qui ont pu être recueillies.

1. Dans une recherche-action, il ne s'agit pas, toutes choses étant égales par ailleurs, comme c'est le cas de recherches empiriques ou expérimentales, de suivre un protocole préétabli pour déterminer les effets d'un phénomène, d'un traitement - en l'occurrence une intervention pédagogique - sur un groupe expérimental par rapport à un groupe témoin.

CHAPITRE 1

●

Les opérations préparatoires

Plusieurs actions préalables à toute forme d'activité pédagogique ont d'abord été entreprises. Il importait, pendant les six mois précédant la rentrée des classes, (1) d'établir les orientations fondamentales à partir desquelles serait conçu le modèle d'intervention, de procéder (2) à la formation et à l'affectation de groupes expérimentaux et (3) au choix des enseignants, de prévoir (4) les mécanismes d'encadrement, ainsi que (5) les outils permettant de collecter l'information pertinente au déroulement et aux résultats de la recherche-action.

I. LES ORIENTATIONS DE DÉPART

Les orientations de départ viennent préciser les intentions éducatives, organisationnelles et socioculturelles du modèle d'intervention. Elles touchent aux différents aspects dont la mise en oeuvre a constitué la spécificité du modèle.

1. Orientations éducatives

Les orientations éducatives reposent sur un certain nombre de principes décrits ci-après et sur une approche pédagogique centrée sur le développement de la littéracie[1].

1. Le terme *littéracie* est un néologisme utilisé par plusieurs chercheurs québécois de préférence à *alphabétisation* pour désigner la maîtrise de discours variés de la langue écrite nécessaire pour atteindre les objectifs personnels, sociaux et professionnels dans une société technologiquement avancée. Le concept englobe la représentation sociale de l'individu comme membre compétent de la société technologique. Pour ces chercheurs, le terme *alphabétisation* renvoie à des définitions trop restrictives associées à l'initiation aux habiletés de lecture et d'écriture (voir Pierre, 1991).

1.1 Principes pédagogiques

- *Langue seconde et littéracie*

Il va de soi que la connaissance de la langue d'enseignement constitue l'une des principales composantes de l'intégration d'un élève à l'école. Mais, cela a déjà été souligné, l'acquisition de la langue scolaire est souvent problématique dans le cas d'élèves sous-scolarisés: cette catégorie d'élèves n'a probablement pas eu l'occasion de vivre un certain nombre d'expériences socioculturelles qui prédisposent à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture tel que celui-ci est généralement pratiqué à l'école. Nous voulons parler en particulier des formes courantes d'interactions des parents et des enfants en bas âge qui, dans les milieux scolarisés, éveillent l'enfant aux rôles et aux fonctions de la langue écrite et favorisent l'émergence d'une conscience métalinguistique et de stratégies métacognitives.

Pour que l'élève sous-scolarisé puisse combler ce déficit, il convient, selon l'expérience acquise (Hamayan, 1989), la documentation recensée et les consultations effectuées (annexe 1), de situer le développement de la littéracie au coeur des activités relatives à l'apprentissage de la langue d'enseignement, et ce afin que l'élève soit sensibilisé à l'importance de l'écrit dans une société technologique et qu'il parvienne à y jouer un rôle de scripteur et de lecteur à part entière.

- *Mathématique et stratégies métacognitives*

L'appropriation de concepts mathématiques et la maîtrise des modes de pensée et d'expression qui caractérisent cette discipline sont devenues, dans les sociétés occidentales, des préalables sinon des critères de sélection à la poursuite des études dans un très grand nombre de domaines. Il était donc primordial que l'apprentissage de la mathématique, comme c'est le cas de l'ensemble des classes d'accueil, fasse partie intégrante du modèle d'intervention.

Dans le cas d'élèves allophones sous-scolarisés, ceux-ci ont bien sûr besoin d'apprendre le vocabulaire mathématique mais ils doivent surtout apprivoiser, au cours des années, le type de langage décontextualisé, abstrait et analytique, qui caractérise la pensée mathématique.

Il leur faut aussi parvenir à maîtriser un certain nombre de stratégies cognitives et métacognitives: tout programme, en effet, qui vise l'intégration de l'élève adolescent dans les classes ordinaires doit accorder une place importante au développement de stratégies métacognitives, non seulement dans l'enseignement de la langue mais aussi dans les autres matières scolaires. En fait, les stratégies métacognitives permettent à l'élève d'acquérir l'autonomie nécessaire à la réalisation de tâches scolaires de plus en plus complexes. Le fait que les élèves ne maîtrisent pas le français rend encore plus crucial le rôle de ces stratégies.

Au cours de l'enseignement de la mathématique principalement, mais aussi dans d'autres disciplines du curriculum, il est de première importance que l'élève sous-scolarisé soit initié aux stratégies cognitives et métacognitives qui devront l'aider à résoudre différents types de problèmes. Par exemple, comprendre une question, reconnaître une information essentielle, choisir un plan d'action, résoudre un problème, vérifier une réponse. Le cours de mathématique fournit ainsi un contexte où l'élève développe des habiletés langagières complexes.

- *Matières scolaires autres que la mathématique*

Les matières scolaires, en général, offrent un contexte très riche d'apprentissage de la langue seconde et de développement de la littéracie. De nombreuses expériences menées au Québec et dans plusieurs provinces du Canada en témoignent. Dans cet esprit, l'introduction, dès le début de la scolarité, de disciplines comme les sciences humaines et les sciences de la nature rejoint de telles préoccupations. L'étude de ces matières, tout en servant à l'acquisition du vocabulaire et des concepts qui leur sont propres, entraîne les élèves à employer des structures discursives différentes de celles que l'on trouve généralement dans les textes choisis pour l'enseignement de la langue. Elles initient les élèves à une démarche de l'esprit propre à éveiller leur curiosité intellectuelle et à donner une rigueur scientifique à leur raisonnement. Ajoutons que l'enseignement de ces matières repose sur des contenus susceptibles d'exposer les élèves aux réalités socioculturelles de leur pays d'accueil, ce qui peut avoir pour effet d'accélérer le rythme de leur intégration.

- *Habiletés scolaires*

L'élève immigrant sous-scolarisé se trouve particulièrement démuni face aux exigences de l'école. Très tôt il doit être en mesure de fonctionner de façon autonome et efficace dans le réseau complexe que forme une école secondaire québécoise. Il doit aussi être sensibilisé à l'importance qu'accorde l'école à certaines valeurs telles que la ponctualité, le respect des échéances, l'accomplissement de travaux à leur terme, l'exercice du choix, l'organisation du travail, la demande d'aide, la participation au travail de groupe, le développement de stratégies métacognitives, etc. Afin d'assurer qu'une place adéquate soit accordée à la mise en pratique collective de ces valeurs, il a été convenu d'en faire des objectifs pédagogiques explicites.

1.2 Approche pédagogique

L'accent mis sur le développement de la littéracie et l'intégration des matières a fortement influencé le choix de l'approche pédagogique à promouvoir. Des expériences menées dans le Sud-Est asiatique et aux États-Unis (Hamayan et Pfleger, 1987) auprès d'élèves allophones sous-scolarisés et dans de nombreux pays, dont le Canada, auprès d'élèves de classes ordinaires (Goodman, 1986; Atwell, 1987) ont permis de dégager un consensus en faveur d'une approche globale et communicative dont les caractéristiques sont succinctement décrites ci-après:

- La pensée de l'élève est valorisée: elle s'exprime par des représentations orales qui peuvent ensuite prendre la forme de productions écrites elles-mêmes susceptibles de faire l'objet de lectures par leur auteur ou par d'autres lecteurs. Par ce processus se développe un effet d'entraînement à la pratique de nouvelles productions orales et écrites et par conséquent de nouvelles lectures. La langue est donc appréhendée comme un tout et non pas comme une juxtaposition d'habiletés langagières. Elle est à la fois instrument de communication et outil d'apprentissage et de découverte. Les habiletés orales et écrites y ont la même prépondérance; elles s'épaulent les unes les autres et sont introduites concurremment dès le début de l'apprentissage. La pratique des textes authentiques et variés qui font appel à différentes sources, scolaires, extrascolaires, littéraires, y est privilégiée. On y préconise, entre autres, des

activités telles que la lecture partagée et la lecture silencieuse, les visites à la bibliothèque, la manipulation de livres, la rédaction quotidienne, personnelle ou de groupe, qui permettent, par des expériences stimulantes et répétées, de développer le goût de la lecture et de l'écriture.

- L'apprentissage est centré sur l'élève et fait appel à tous ses sens (la vue, le toucher, l'ouïe, le goût, l'odorat). Il est basé sur des activités offrant l'occasion d'interagir, de manipuler, de coopérer et de travailler en groupe. On y favorise le développement de stratégies d'apprentissage, la discussion et le questionnement dans des programmes flexibles qui facilitent l'intégration des matières.

- L'enseignant a pour rôle principal de structurer l'environnement de l'élève, de motiver l'élève, de lui fournir des occasions d'apprendre, de lui faciliter l'appropriation de connaissances et de stratégies cognitives et de favoriser son autonomie ainsi que son sens des responsabilités.

- L'aménagement physique de la classe doit permettre l'interaction et la manipulation de documents ou de matériel. Il doit comprendre en permanence des documents écrits, visuels et sonores, et particulièrement une bibliothèque de classe où la présence nombreuse et variée de livres, de revues, de journaux et d'imprimés doit servir à montrer que l'importance de l'écrit dépasse de beaucoup les limites étroites de la classe ou de l'école.

2. Orientations de type organisationnel

Elles concernent les critères de sélection de la population cible, la détermination de la durée de l'intervention et le mandat et le perfectionnement des enseignants.

2.1 Choix de la population cible

Le choix de la population cible a été en grande partie déterminé à partir des données contenues dans le rapport du Comité d'étude sur la concentration des communautés ethniques dans les écoles de Montréal (Proulx, 1987). Ce rapport rend compte de la problématique posée, à l'école et à la société québécoise, par la présence de plus en plus nombreuse d'élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire. Ces élèves n'ont pas acquis dans leur langue maternelle même une maîtrise de la langue écrite suffisante pour entreprendre les apprentissages scolaires du secondaire, et de ce fait on considère qu'ils représentent une population à risque. Des populations semblables se retrouvent dans la plupart des milieux urbains nord-américains. Leur scolarisation pose un défi aux éducateurs.

Pour les besoins du modèle d'intervention, ont été considérés comme sous-scolarisés les élèves qui présentaient les caractéristiques suivantes:

- Leur langue maternelle et la langue parlée à la maison étaient autres que le français;
- Ils n'avaient jamais été scolarisés ou accusaient un retard scolaire de trois ans ou plus au regard du système scolaire du Québec;
- Ils avaient entre 12 ans au moins et 16 ans au plus au mois de septembre 1989;
- Ils étaient d'arrivée récente et s'inscrivaient pour la première fois dans une école du réseau scolaire québécois.

2.2 Durée de l'intervention

La détermination de la durée de l'intervention était soumise à une double contrainte:

- Une contrainte pédagogique qui demandait un accroissement du temps normal de séjour en classe d'accueil (dix mois) afin de recouvrir l'ensemble des apprentissages à accomplir; afin aussi de permettre une optimisation du rythme de rattrapage: dans une classe d'accueil, il est possible, au cours d'une même année, de structurer des apprentissages relevant de programmes appartenant à plusieurs années, ce qui déroge aux pratiques normales d'une classe ordinaire du secondaire;

- Une contrainte limitant à 20 mois au plus le séjour d'un élève dans le secteur de l'accueil.

Compte tenu de ces limites, la durée de l'intervention pédagogique a été fixée à 20 mois compris dans deux années scolaires consécutives.

2.3 Mandat et perfectionnement des enseignants

- *Mandat*

Pour permettre une continuité dans l'accomplissement de l'activité pédagogique, selon l'approche privilégiée, ainsi qu'un suivi pendant toute la durée de l'intervention, il a paru opportun de confier aux enseignants un mandat de deux années scolaires consécutives auprès des mêmes groupes d'élèves. Par ailleurs, pour favoriser des conditions d'apprentissage propices à l'intégration des matières scolaires, l'organisation pédagogique suivante a été retenue:

- Un même chargé de classe était responsable de l'enseignement de la langue, des sciences humaines et des sciences de la nature, ainsi que du développement de la littéracie et des habiletés scolaires;
- Un spécialiste de la mathématique à l'accueil était responsable de l'enseignement de cette discipline;
- Les professeurs spécialistes du secteur ordinaire prenaient en charge l'enseignement de l'éducation physique et d'une autre matière, les arts en particulier.

- *Perfectionnement*

Une place prioritaire a été accordée au perfectionnement des enseignants de manière qu'ils comprennent les fondements et les particularités des interventions qu'ils allaient entreprendre et qu'ils s'approprient un certain nombre de techniques et d'activités d'enseignement accordées avec la philosophie de l'intervention pédagogique envisagée. Il était important que soient traités des thèmes relatifs au concept de littéracie et à son développement en milieu sous-scolarisé, à la pédagogie de la lecture et de l'écriture,

aux fondements de l'éducation interculturelle, à l'intégration des stratégies métacognitives, à l'enseignement des matières scolaires, à l'apprentissage de la langue par le moyen des matières scolaires, à la gestion de sous-groupes et à la pédagogie de la coopération.

3. Orientations de type socioculturel

Elles ont trait à l'intégration scolaire et sociale de l'élève et au rôle que doivent jouer les parents au cours de ce processus.

3.1 Intégration scolaire et sociale

Le choc culturel constitue un obstacle majeur à l'apprentissage scolaire et à l'intégration sociale. Aussi, une approche interculturelle a paru indiquée pour que l'élève allophone sous-scolarisé soit amené:

- à valoriser son identité culturelle et à la maintenir;
- à comprendre les attentes de l'école et de la société québécoise en ce qui a trait à son comportement;
- à résoudre les conflits entre les valeurs de sa culture d'origine et celles de la société d'accueil;
- à comprendre la signification culturelle de certaines attitudes et de certains comportements chez les autres élèves.

3.2 Rôle des parents

La nécessité de faire participer les parents au programme pédagogique de leurs enfants constitue un enjeu important. Les programmes qui ont connu un certain succès sont ceux qui attribuent une place importante à l'intégration des parents. Ceux-ci vivent

le choc culturel, la barrière de la langue, les difficultés économiques. Souvent analphabètes, ils ne situent pas leur rôle à l'égard de l'école, sont intimidés par les appels téléphoniques et les communications écrites provenant des enseignants ou des administrateurs scolaires. Il a donc paru nécessaire d'inclure, dans le modèle d'intervention, l'exploration de moyens qui permettent de rendre explicites les attentes de l'école à leur égard. Pour qu'ils puissent commencer à jouer leur rôle, il est important qu'ils acceptent de rencontrer l'enseignant, de participer à certaines activités parascolaires; qu'ils comprennent leurs responsabilités quant au comportement de leur enfant à l'école; qu'ils s'assurent que leur enfant ait un endroit pour faire ses devoirs; qu'ils l'incitent à leur faire régulièrement la lecture orale à la maison.

II. LA FORMATION ET L'AFFECTATION DES GROUPES EXPÉRIMENTAUX

1. Formation des groupes

1.1 Travail de sélection des élèves

Le travail relatif à la sélection des élèves s'est déroulé au cours de l'été 1989 et s'est poursuivi tout au long du mois de septembre et même au-delà afin que les derniers arrivants aient la possibilité d'être intégrés à l'un des groupes.

La sélection des élèves a demandé une série d'opérations dans le but d'atténuer autant que possible les risques de mauvais classement des élèves. À cette fin les opérations suivantes ont été menées:

- Examen des renseignements contenus dans les documents d'immigration présentés par tous les élèves qui s'inscrivent au secteur de l'accueil de la commission scolaire: les dossiers de 407 élèves ont ainsi été étudiés;

- Première sélection des élèves susceptibles de répondre aux critères établis, soit l'âge, la langue maternelle ou la langue parlée à la maison, le retard scolaire et la date d'arrivée au Québec;

- Passage d'un questionnaire intitulé «Dossier d'arrivée à l'accueil» permettant de corroborer l'information déjà obtenue et de procéder à un premier classement. Ce questionnaire existe en 21 langues;

- Vérification par le passage dans la langue d'origine, après quelques semaines de classe, d'un test de mathématique permettant d'établir approximativement les acquis de l'élève au moment de son arrivée. Ce test non validé existe en 25 versions correspondant chacune à une langue différente.

Ce travail a permis de faire les ajustements nécessaires: retrait d'élèves mal classés, entrée de nouveaux élèves dont le dernier est arrivé en décembre 1989. L'annexe 2 résume l'ensemble des opérations effectuées. L'effectif des trois classes s'élevait à 45 élèves au mois de décembre 1989.

1.2 Caractéristiques des élèves sélectionnés

Le tableau 1 ci-dessous donne un aperçu des caractéristiques des élèves au regard de leur âge et du retard scolaire qu'ils accusaient au moment de leur arrivée en classe.

TABLEAU 1

Répartition de la population cible par âge et selon les années de retard scolaire en septembre 1989

Âge	Nombre		Total	%	Nombre d'années de retard							Moyenne
	Garçons	Filles			3	4	5	6	7	8	9	Années de retard
12 ans	2	3	5	11	3	0	2	0	0	0	0	3,8 ans
13 ans	10	3	13	29	2	3	4	2	2	0	0	4,9 ans
14 ans	7	3	10	22	4	1	4	0	1	0	0	4,2 ans
15 ans	6	5	11	25	2	1	4	0	4	0	0	5,3 ans
16 ans	1	5	6	13	0	1	1	1	1	0	2	6,0 ans
Total	**26**	**19**	**45**	**100**	**11**	**6**	**15**	**3**	**9**	**0**	**2**	**5,0 ans**

On remarquera que le retard moyen des élèves par rapport aux normes du système scolaire québécois est de cinq ans, les extrêmes se situant à trois ans et neuf ans.

On remarquera aussi (voir le tableau 2) que le taux moyen de scolarisation était de 3,3 ans: 36 élèves, soit 80 p. 100 des effectifs, avaient une scolarité équivalente ou inférieure à une 4e année du primaire, et 2 d'entre eux n'avaient pratiquement jamais fréquenté l'école. Par contre, 7 élèves, âgés de 14 et 15 ans et représentant une proportion de 16 p. 100 de l'effectif, situaient leur scolarité à l'équivalent des 5e et 6e années du primaire.

TABLEAU 2

Répartition de la population cible par âge et selon la scolarité en septembre 1989

Âge	Nombre		Total	%	Nombre d'années de scolarité							Moyenne
	Garçons	Filles			0	1	2	3	4	5	6	Années de scolarité
12 ans	2	3	5	11	0	0	2	3	0	0	0	2,2 ans
13 ans	10	3	13	29	2	2	3	5	1	0	0	2,2 ans
14 ans	7	3	10	22	0	1	0	4	1	4	0	3,7 ans
15 ans	6	5	11	25	0	0	4	0	4	1	2	3,7 ans
16 ans	1	5	6	13	0	2	0	1	1	1	1	3,0 ans
Total	**26**	**19**	**45**	**100**	**2**	**5**	**9**	**13**	**7**	**6**	**3**	**3,3 ans**

2. Affectation des élèves

2.1 Les écoles

Les élèves ont été envoyés dans deux écoles secondaires qui pouvaient, dans des délais très brefs, et compte tenu des règles administratives à suivre, disposer des locaux nécessaires et aménager le cadre organisationnel du secteur de l'accueil afin de permettre le démarrage de la recherche-action dès le début de l'année scolaire.

Les deux écoles qui ont accepté d'ouvrir leurs classes aux élèves participants avaient les caractéristiques suivantes:

- L'école secondaire A, située dans la partie nord de la ville de Montréal, reçoit une forte population immigrante. Pendant l'année scolaire 1989-1990, le pourcentage d'élèves nés à l'étranger représentait 41,4 p. 100 des effectifs, soit 320 élèves sur un total de 773. L'école regroupe des classes d'accueil et des classes ordinaires où se donnent uniquement des cours de deuxième cycle. Les classes d'accueil sont situées à l'annexe, bâtiment voisin séparé du bâtiment principal de l'école;

- L'école secondaire B, située dans la partie sud-ouest de la ville de Montréal, a également un caractère pluriethnique. Pendant l'année 1989-1990, la population scolaire immigrante représentait 69,5 p. 100 des inscriptions, soit 1 041 élèves sur un total de 1 498 élèves. Cette école regroupe dans le même bâtiment des classes ordinaires et des classes d'accueil.

2.2 Les groupes de départ

Les élèves ont été divisés en trois groupes: deux groupes ont fréquenté l'école A et le troisième l'école B.

Les caractéristiques de chacun des groupes figurent à l'annexe 3. On remarque que le groupe 2 se distingue des deux autres par sa moyenne d'âge nettement plus élevée (15,2), le nombre d'années de retard scolaire en moyenne plus élevé (5,4) et par sa composition ethnique (12 élèves sur 15 sont d'origine haïtienne). Le groupe 1, plus jeune, compte aussi une majorité d'élèves d'origine haïtienne, mais un tiers de son effectif vient du Sud-Est asiatique. Le groupe 3 se caractérise, quant à lui, par une composition ethnique plus diversifiée que celle des deux autres classes.

Une telle diversité parmi les individus et les groupes pouvait laisser présager des écarts quant aux progrès, aux résultats et aux rythmes d'apprentissage.

III. LES ENSEIGNANTS CHERCHEURS

Cinq enseignants dont les contacts avec les élèves devaient être les plus étroits ont été désignés à titre d'enseignants chercheurs et d'agents privilégiés dans la salle de classe. Les enseignants étaient tous volontaires et comptaient:

- trois enseignants à qui était attribué le rôle de responsable de classe. Les trois étaient spécialistes de l'enseignement du français langue seconde et chacun avait respectivement une expérience en classe d'accueil de 13, 12 et 3 ans. Le rôle des chargés de classe consistait à mettre en pratique l'enseignement de la langue et le développement de la littéracie ainsi que l'enseignement de toutes les disciplines appartenant au volet «développement intellectuel, personnel et social» du curriculum (voir le chapitre 2);

- deux spécialistes de l'enseignement de la mathématique qui avaient également l'expérience des classes d'accueil. Leur tâche devait consister à donner le cours de mathématique et à aider les élèves à acquérir un certain nombre de stratégies cognitives et métacognitives.

VI. LE MÉCANISME D'ENCADREMENT

Les participants de la recherche-action ont formé une équipe composée de membres de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM): cadre (1), conseillers pédagogiques à l'accueil (2) et en mathématique (1), personne-ressource (1), enseignants (5); de membres du personnel du ministère de l'Éducation: cadre (1), spécialistes de l'éducation (2) et personne-ressource (1); et de chercheuses de l'Université de Montréal (2) et de l'Université McGill (1).

Ces personnes ont formé des comités dont la composition et les attributions devaient varier selon les rôles et les fonctions qu'ils étaient appelés à exercer:

- Comité d'orientation: comité plénier composé des cadres, des chercheuses et des spécialistes, et chargé d'élaborer les grandes orientations du programme et d'en suivre périodiquement la mise en application;

- Comité de gestion financière: composé des cadres du Ministère et de la commission scolaire, et chargé des engagements financiers et du contrôle des dépenses;

- Comité pédagogique: comité à composition variable chargé de suivre les activités pédagogiques, d'élaborer des outils d'intervention à différents niveaux, de rechercher et d'analyser le matériel pédagogique pertinent.

Une personne-ressource, responsable de l'opérationalisation et partie de l'ensemble de ces comités, était chargée de l'harmonisation des décisions prises dans les différents comités, du soutien aux enseignants en classe, de l'organisation du perfectionnement, de la recherche de matériel didactique et du relais de l'information existante vers les chargés de classe, les administrateurs ou les chercheuses. Un conseiller pédagogique en mathématique devait jouer de façon plus restreinte et plus occasionnelle un rôle supplétif auprès des enseignants de mathématique.

On trouvera à l'annexe 4 un schéma illustrant le modèle d'organisation adopté pour la recherche-action ainsi que la liste des participants.

V. LA DÉTERMINATION DES OUTILS D'OBSERVATION ET D'ÉVALUATION

Comme nous l'avons déjà mentionné, la recherche-action n'avait pas pour objet de fournir une mesure quantitative du processus (les conditions du déroulement et leur caractère plus ou moins satisfaisant) ou du produit (les résultats des élèves et leur niveau d'intégration dans la classe ordinaire). Pour rendre compte du déroulement et des résultats de la recherche-action, plusieurs sources d'information ont donc été sollicitées, d'ordre à la fois qualitatif et quantitatif, objectif et subjectif.

A. Pour la description de la préparation et de la mise en oeuvre du programme

- Comptes rendus de réunions des différents comités
- Observations informelles en classe
- Observations ethnographiques et entrevues*
- Questionnaires d'information (dossier d'arrivée à l'accueil)
- Rapports de recherche préliminaires
- Rapports des enseignants

B. Pour le cheminement et les résultats des élèves

- Questionnaire ouvert sur le profil des élèves
- Feuilles de route
- Examens maison
- Échantillons de productions écrites
- Observations ethnographiques et entrevues*

* Rappelons que l'ensemble de ces données fait l'objet de deux rapports séparés déposés à la Direction des services aux communautés culturelles.

CHAPITRE 2

●

Les opérations de mise en oeuvre

Les opérations de mise en oeuvre ont été articulées autour de trois axes principaux: le curriculum - son élaboration et sa mise à l'essai -, l'intervention pédagogique selon l'approche privilégiée et le perfectionnement des enseignants. Un quatrième volet relatif à l'intégration scolaire et à la participation des parents n'a pu être qu'effleuré.

I. LE CURRICULUM

Produire un cadre conceptuel qui respecte les orientations pédagogiques énoncées antérieurement et traduire ces principes en objectifs d'apprentissages ont constitué les deux types d'opérations qui ont présidé à l'élaboration du curriculum dont la mise à l'essai s'est poursuivie au long de la recherche-action.

1. Élaboration du curriculum

L'élaboration du curriculum a été entreprise au cours des mois d'août et de septembre 1989. Elle a d'abord consisté à dégager les domaines de connaissances et d'habiletés que les élèves devraient maîtriser à la fin de la mise à l'essai du modèle d'intervention et à les répartir en tenant compte de l'étendue horaire dévolue aux classes d'accueil du secondaire. Il était toutefois entendu que le contenu du curriculum aurait un caractère évolutif. Des ajouts et des corrections de parcours plus ou moins importants ont d'ailleurs été apportés au cours de la mise à l'essai, en fonction des rétroactions fournies par les enseignants.

1.1 Cadre conceptuel

Le projet de curriculum devait répondre à trois objectifs principaux: assurer en premier lieu l'acquisition d'une compétence de communication en français ainsi que la socialisation de l'élève sous-scolarisé à la culture de l'écrit; privilégier en deuxième lieu le développement intellectuel de l'élève pour l'amener à réaliser des opérations mentales de plus en plus complexes et l'initier à la résolution de problèmes de même qu'à la démarche scientifique; faciliter en troisième lieu son intégration au milieu scolaire et plus largement à la société québécoise.

Dans cette perspective, les domaines de connaissances et d'habiletés mis en jeu ont été scindés en quatre volets afin de permettre des groupements par familles d'objectifs et faciliter l'intégration des matières (voir le tableau 3). Le volet 1 porte sur l'apprentissage de la langue et le développement de la littéracie; le volet 2, sur le développement personnel, intellectuel et socioculturel; le volet 3, sur l'apprentissage de la mathématique; et le volet 4, sur des apprentissages complémentaires tels que l'éducation physique et les arts.

Il y a lieu d'insister sur le fait que le curriculum, sur le plan conceptuel, suppose des apprentissages intégrés. Chacun des volets laisse des occasions très riches d'apprendre la langue, d'acquérir des stratégies et des connaissances particulières, de développer la littéracie. Cet aspect intégré est l'une des caractéristiques essentielles du curriculum.

1.2 Objectifs poursuivis

Les objectifs regroupés sous chacun des volets du curriculum sont brièvement décrits ci-après.

Volet 1: Apprentissage de la langue et développement de la littéracie

L'apprentissage de la langue et le développement de la littéracie ont constitué les éléments majeurs du curriculum: ce volet représente 40 p. 100 du temps d'enseignement, car l'intégration ultérieure des élèves aux classes ordinaires relève essentiellement de la maîtrise des objectifs de ce domaine d'apprentissage et de celui de la mathématique.

- L'aspect «langue» de ce volet reprend les objectifs du programme des classes d'accueil du secondaire. Une telle option a été prise dans la mesure où ce programme vise l'acquisition d'une compétence générale de communication que les élèves sous-scolarisés devront posséder au même titre que les autres élèves de l'accueil.

TABLEAU 3

Cadre conceptuel du curriculum

FONDEMENTS
- problématique
- approche
- valeurs
- orientations

OBJECTIF GLOBAL

OBJECTIFS GÉNÉRAUX (4 volets)

OBJECTIFS TERMINAUX

OBJECTIFS INTERMÉDIAIRES

CURRICULUM DES CLASSES D'ACCUEIL POUR LES ÉLÈVES IMMIGRANTS SOUS-SCOLARISÉS
(100 %) = 36 périodes d'enseignement

INTÉGRER LES ÉLÈVES DANS LES CLASSES ORDINAIRES

APPRENTISSAGE DE LA LANGUE 40 %	DÉVELOPPEMENT . PERSONNEL . INTELLECTUEL . SOCIOCULTUREL 20 %	APPRENTISSAGE DE LA MATHÉMATIQUE 22 %	AUTRES APPRENTISSAGES . ÉDUCATION PHYSIQUE (12 %) . ARTS OU AUTRES (6 %) 18 %
O. linguistiques / littératie	Pers. / Intell. / Sociocult.	Notions / Rés. de probl.	Éduc. phys. / Arts
O.T. 1... 2... etc.	O.T. 1...	O.T. 1...	O.T. 1... / O.T. 1...
O.I. 1... 2... etc.	O.I. 1...	O.I. 1... / O.I. 1...	O.I. 1... / O.I. 1...

• Objectifs du programme des classes d'accueil (secondaire) • Objectifs de littératie • Objectifs des programmes de français, langue d'enseignement (secondaire)	• Objectifs du programme de sciences de la nature (primaire et secondaire) • Objectifs du programme de sciences humaines (primaire) • Objectifs du programme des classes d'accueil (intégration à la vie québécoise) (secondaire) • Objectifs de méthodes et de techniques de travail	• Objectifs du programme de mathématique (primaire et secondaire)	• Objectifs du programme d'éducation physique (secondaire) • Objectifs du programme d'arts (secondaire)

- Pour ce qui est de l'aspect «littéracie», une série d'objectifs inspirée en partie des programmes de français langue maternelle du primaire a été mise au point afin que l'élève soit sensibilisé à l'importance de l'écrit dans une société technologique; qu'il puisse participer à des activités particulières qui en favorisent l'acquisition; qu'il prenne plaisir à lire tout en considérant la lecture comme une activité importante tant à l'école qu'en dehors d'elle; qu'il écrive régulièrement et qu'il prenne conscience que l'écriture est un outil à développer pour découvrir ses idées personnelles et les exprimer; qu'il parvienne en fin de compte à jouer son rôle de scripteur et de lecteur.

Volet 2: Dévrloppement personnel, intellectuel et socioculturel

Le volet 2 vise le développement personnel, intellectuel et socioculturel des élèves. Ce volet représente 20 p. 100 du temps d'enseignement. Nous y trouvons des objectifs puisés dans divers programmes d'études des premier et deuxième cycles du primaire.

- *Développement personnel*

L'aspect «développement personnel» de ce volet vise à rendre les élèves autonomes quant à leurs apprentissages et à leur fournir des méthodes et des techniques de travail pour qu'ils puissent réaliser leurs tâches scolaires de façon ordonnée et efficace. Une série d'objectifs, mise au point pour les besoins du curriculum, propose de donner à l'élève l'occasion d'apprendre à utiliser la bibliothèque, d'expérimenter le travail en équipe, d'acquérir l'habileté à passer différents types d'examens, de planifier son travail en fonction des échéances, d'utiliser des moyens et des stratégies pouvant faciliter ses apprentissages. Afin d'assurer qu'une place adéquate soit accordée à de telles pratiques, il a été convenu d'en faire des objectifs explicites axés sur des méthodes et techniques de travail privilégiées dans notre contexte scolaire.

- *Développement intellectuel*

L'aspect «développement intellectuel» de ce volet touche les habiletés de base auxquelles visent la plupart des programmes d'études, soit amener l'élève, à partir de situations simples au début puis de plus en plus complexes, à découvrir des stratégies d'apprentissage et de résolution de problèmes. Les programmes de sciences de la nature et de sciences humaines du primaire en ont fourni les éléments essentiels:

- Les objectifs du programme de sciences de la nature proposent de favoriser chez les élèves une démarche de type expérimental qui les entraîne à poser une hypothèse, à anticiper une ou plusieurs solutions, à vérifier la valeur de leurs anticipations pour en tirer des conclusions. Les élèves ont, entre autres, à perfectionner des habiletés telles qu'observer de façon systématique, classifier, ordonner ou comparer des êtres ou des objets, à utiliser divers instruments de mesure et à rendre compte d'un phénomène par diverses représentations graphiques;

- Les objectifs de sciences humaines visent à habituer les élèves à une démarche - de même nature que la précédente - d'exploration, de recherche, de traitement de l'information et de synthèse en vue d'établir des relations entre les dimensions spatiales, temporelles et sociales d'un milieu de plus en plus élargi. Les élèves doivent, de plus, se familiariser avec les réalités géographiques et économiques du Québec et du Canada, en apprendre l'histoire et s'éveiller au fonctionnement de la démocratie dans la société. Au surplus, le choix de ces disciplines sous-tend l'acquisition d'un langage technique et scolaire dont dépendent la poursuite des apprentissages du secondaire et une intégration plus aisée en classe ordinaire.

- *Développement socioculturel*

L'aspect «développement socioculturel» de ce volet vise à une intégration rapide et facilitée des élèves à leur milieu scolaire et à la communauté québécoise. À cette fin, les objectifs touchant l'intégration à la vie québécoise qui figurent dans le programme des classes d'accueil ont été privilégiés, de même que plusieurs objectifs de sciences humaines qui permettent d'éveiller l'élève aux caractéristiques ethniques et culturelles du Québec et du Canada.

Volet 3: Apprentissage de la mathématique

Vingt-deux p. 100 du temps d'enseignement a été dévolu à ce volet du curriculum. Les objectifs de mathématique comprennent l'ensemble des objectifs du primaire dont l'atteinte a été jugée préalable à la poursuite des apprentissages du secondaire. Ces objectifs avaient déjà été précisés et regroupés par la Commission des écoles catholiques de Montréal à l'intention des élèves des cheminements particuliers de formation du secondaire qui, de fait, sont en situation de rattrapage scolaire.

Une première série d'objectifs concerne le premier cycle du primaire. Une deuxième série se rapporte au deuxième cycle.

Les objectifs du premier cycle recouvrent les premières notions de nombre, de numération et d'opération, ainsi que les premières activités de mesure et de géométrie ne nécessitant que l'utilisation de nombres naturels.

Ces objectifs sont actualisés sous la forme de quatre modules consécutifs selon une progression des difficultés. Pour aménager cette progression, plusieurs des objectifs terminaux ou intermédiaires relatifs à la numération et aux opérations sur les nombres ont été repris d'un module à l'autre, en fixant chaque fois un seuil maximal de difficulté.

Les objectifs de second cycle visent l'atteinte d'objectifs passeports permettant de suivre le programme de première secondaire: poursuite de l'étude des nombres naturels et des habiletés liées à ces nombres, étude des nombres à virgule, des notions de fraction, d'angle, de polygone, de mesure d'un angle ou des dimensions d'un objet.

Les objectifs de second cycle sont également actualisés en quatre modules consécutifs.

Une fois ces derniers objectifs maîtrisés, l'élève aborde les apprentissages relatifs aux programmes du secondaire. De manière générale, les élèves doivent apprendre à calculer, à réaliser des opérations de plus en plus complexes et à réussir la résolution de problèmes relevant de différentes parties de la mathématique.

Volet 4: Autres apprentissages

Ce volet regroupe des disciplines telles que l'éducation physique et les arts. Il représente environ six heures d'enseignement par semaine, soit l'équivalent de 17 p. 100 du curriculum. Les objectifs poursuivis relèvent des programmes des classes ordinaires du secondaire.

2. Mise à l'essai du curriculum

2.1 Rythme d'implantation

L'élaboration relativement tardive du curriculum a considérablement réduit le temps accordé au travail d'information, de sensibilisation, de perfectionnement et de préparation précédant la rentrée des classes et donc le début de la recherche-action. C'est en cours d'exercice que ces actions ont été effectuées avec les enseignants.

2.1.1 La littératie

La mise en oeuvre des objectifs de littératie, tels qu'ils ont été explicités, n'a débuté qu'après la rentrée des classes du mois de septembre 1989 avec peu de moyens mis à la disposition des enseignants, sinon les ressources déjà sur place et fort inégales d'une école à l'autre. De fait, devant l'urgence de préparer les premières activités de classe et compte tenu du travail d'organisation que leur demandait l'arrivée successive de nouveaux élèves, les enseignants n'ont pas disposé du recul suffisant pour approfondir la portée de ces objectifs. Ils ne disposaient pas non plus des moyens matériels, notamment d'une bibliothèque de classe, pour entreprendre immédiatement plusieurs activités pédagogiques permettant de poursuivre l'atteinte de ces objectifs.

C'est par les principes, les techniques et les activités présentés dans les sessions de perfectionnement subséquentes que les enseignants ont commencé à actualiser nombre d'objectifs relatifs à l'acquisition de la littéracie.

Grâce à ces sessions qui ont commencé au début de l'année 1990 et à l'acquisition de volumes et de documents suffisants pour former une petite bibliothèque de classe, une série d'activités, sur lesquelles nous reviendrons plus loin, a été mise en pratique, série qui a contribué fortement à développer la littéracie chez les élèves, à leur donner le goût de la lecture et de l'écriture, et à les éveiller à l'importance de la culture de l'écrit.

2.1.2 L'apprentissage de la langue

- *La poursuite des objectifs de départ*

Pour ce qui est de l'aspect «langue», les enseignants ont été guidés au cours de la première année par les objectifs du programme des classes d'accueil ainsi que par des techniques d'intervention en lecture présentées à l'occasion d'une première session de perfectionnement à la fin du mois d'août 1989. La difficulté de trouver ou de produire un matériel adéquat dans des délais extrêmement brefs, alors que les élèves étaient déjà en classe, a alourdi la tâche des enseignants et celle de la personne-ressource et a provoqué chez eux une certain sentiment d'insécurité dans la mesure où il n'a pas toujours été possible d'apprécier la correspondance entre les activités d'apprentissages et les objectifs poursuivis.

- *L'élargissement des objectifs de français*

L'élargissement des objectifs a été effectué au début de la deuxième année de mise à l'essai avec pour point de mire les habiletés requises pour accroître les chances d'intégration des élèves dans des classes du secteur ordinaire de l'enseignement secondaire.

Le choix a été fait avec le concours des enseignants à partir des critères suivants:

- L'appréciation des habiletés langagières et du développement cognitif des élèves;
- La pertinence des objectifs retenus eu égard à l'économie du programme;
- Leur actualisation dans un matériel pédagogique déjà existant ne requérant que peu d'adaptation.

L'analyse des programmes de français, langue maternelle, et des classes d'accueil, compte tenu des critères énoncés, concluait à la nécessité de formuler deux catégories d'objectifs suivant les capacités scolaires des élèves.

Les objectifs de français, langue maternelle, de première secondaire ont été retenus pour une catégorie d'élèves qualifiés de «moyens» et d'«avancés». Ces objectifs s'inscrivaient dans la dynamique de la recherche-action en mettant l'élève devant des défis qui mettent en jeu ses capacités d'écoute, d'expression, de lecture et d'écriture. Ils enrichissaient les objectifs de littéracie et de méthodes et techniques de travail en faisant appel à l'apprentissage d'une variété de connaissances et de stratégies.

Grâce à la parution d'un matériel pédagogique approprié, qui a pu être mis à la disposition de cette catégorie d'élèves, et à une courte session de perfectionnement relative à son utilisation, la mise en oeuvre de ces objectifs a pu être effectuée à partir de la fin du mois de septembre 1990 dans des conditions satisfaisantes et poursuivie jusqu'à la fin de l'année.

Pour une seconde catégorie d'élèves, qualifiés de «faibles», les objectifs de cheminement particulier de formation établis par la Commission des écoles catholiques de Montréal ont, à l'analyse, semblé davantage convenir aux capacités de ces élèves. Ces objectifs reprennent en les adaptant ceux de lecture et d'écriture des programmes du primaire: le but visé est que l'élève parvienne à maîtriser les habiletés requises pour avoir accès de façon autonome, dans des textes «lisibles», à l'information écrite utile ou nécessaire à la vie quotidienne d'un citoyen moyen ou qu'il possède les habiletés de compréhension requises pour avoir accès aux textes utilisés dans les programmes du cours secondaire quand ils sont «lisibles» (Chamberland, 1989, p. 10-11).

Plus précisément, ces objectifs sont regroupés en:

- objectifs liés à l'utilisation de l'information, soit retrouver dans des textes divers adaptés à la situation de l'élève, l'information qui correspond à des intentions de lecture plausibles, à partir de tâches adaptées à sa situation;

- objectifs liés à la manière de lire (stratégies de lecture), soit donner du sens à diverses unités constitutives de textes adaptés à la situation de l'élève (Chamberland, 1989, p. 210-211).

À l'écrit, les objectifs concourent à amener l'élève à produire des textes qui correspondent à son intention d'écriture par des pratiques nombreuses, variées et signifiantes. La poursuite de tels objectifs a souffert d'un manque de matériel pédagogique adéquat. Celui qui a été utilisé s'est révélé peu adapté à une proportion importante d'élèves qui avaient encore à se familiariser avec le contexte socioculturel de leur milieu d'accueil ou qui accusaient des difficultés d'apprentissage. L'implantation s'est effectuée partiellement à l'aide de modules de cheminement particulier de formation produits par la Commission des écoles catholiques de Montréal. Le plus souvent les enseignants ont utilisé un matériel d'origines variées dont ils déterminaient eux-mêmes l'exploitation pédagogique. Selon les capacités des élèves, les objectifs poursuivis s'étendent du premier cycle du primaire à la fin du deuxième cycle.

2.1.3 Mathématique

L'enseignement de la mathématique a été effectué tel que cela était recommandé dans le document pédagogique portant sur cette matière et grâce à l'utilisation d'un matériel modulaire produit par la Commission des écoles catholiques de Montréal à l'intention des élèves de cheminement particulier de formation. Les objectifs ont été poursuivis, avec le soutien des enseignants, selon les rythmes d'apprentissage de chacun des élèves. Certains élèves toutefois, les plus fortement sous-scolarisés, ont eu beaucoup de difficulté à dépasser l'acquisition de notions de base: le niveau de langue et le contexte situationnel dans lequel étaient inscrites les activités d'apprentissage étaient hors de portée de la capacité de compréhension de ces élèves et demandaient un

soutien quasi permanent de la part de l'enseignant. Les deux premiers modules en particulier font appel à un vocabulaire trop difficile; les consignes sont trop longues; les situations encore trop éloignées du vécu des élèves; ces modules ne contiennent pas suffisamment de pratiques de calcul. Le recours à des éléments visuels et à des manipulations concrètes permettant l'acquisition progressive de notions abstraites et de nouveaux concepts fait aussi défaut.

2.1.4 Sciences humaines

L'implantation des objectifs de sciences humaines a été à peine effleurée au cours de la première année. Un matériel pédagogique adapté a aussi fait défaut. La production de scénarios d'apprentissage *ad hoc* a tenté d'y suppléer, mais de manière insuffisante.

Au cours de la deuxième année de mise à l'essai, l'existence d'un matériel pédagogique utilisable directement en classe ainsi qu'une session de perfectionnement sur la méthodologie sous-jacente ont permis, à partir d'un aménagement plus serré de la grille horaire, d'implanter les objectifs du curriculum relevant du deuxième cycle du primaire. Ces objectifs ont été diversement atteints d'un groupe à l'autre: de manière générale ont été traitées des notions relatives à la géographie physique du Québec, à son histoire, à ses caractéristiques ethniques et culturelles, à la vie démocratique et aux réalités économiques.

Les sciences de la nature n'ont été introduites qu'au mois de mars 1991, ce qui a permis d'aborder une première série d'objectifs sur les diverses formes de manifestation de la vie et leurs relations.

2.1.5 Méthodes et techniques de travail

Ces objectifs ont été intégrés à la plupart des activités scolaires et parascolaires. Une partie du temps a été consacrée au développement de stratégies d'apprentissage et d'organisation dans l'accomplissement des tâches proposées aux élèves.

2.2 Conditions de mise à l'essai

Les conditions de mise à l'essai du curriculum seront considérées sous les aspects suivants: les conditions matérielles et les ressources didactiques.

2.2.1 Les conditions matérielles

- *Les locaux*

D'un point de vue administratif, les locaux affectés au programme d'intervention relevaient du secteur de l'accueil dans les deux établissements scolaires touchés. Dans une école, ces classes sont groupées dans une aile séparée. Dans l'autre, elles sont situées dans le bâtiment principal. Les seuls points à noter - et qui s'appliquent à la première année seulement - sont l'exiguïté du local alloué au programme par une école et un besoin de réfection de l'ensemble des classes d'accueil dans l'autre école, points qui dans les deux cas ont été favorablement corrigés la deuxième année.

- *Les ressources en matériel didactique*

Le caractère nouveau du modèle d'intervention de même que l'approche pédagogique préconisée présupposaient une abondance de matériel pédagogique dans lequel les enseignants auraient dû faire les choix et les adaptations nécessaires aux apprentissages entrepris.

Dans les faits, le processus a connu un certain nombre de difficultés:

- Les écoles équipées pour l'enseignement secondaire ne disposaient pas des ressources didactiques suffisantes pour permettre aux enseignants de faire les choix de matériel convenant à la population scolaire considérée;

- Les responsables de classe n'ont pas toujours eu le temps et le recul suffisants pour faire les adaptations et les intégrations nécessaires du matériel dont ils disposaient;

- La création de matériel original, sous forme de scénarios utilisables dans l'immédiat pour l'enseignement du français et, dans une moindre mesure, pour celui des sciences humaines, a néanmoins été entreprise. Bien qu'elle ait été utile, cette activité s'est révélée insuffisante à long terme - et onéreuse sur le plan de l'investissement humain - compte tenu des ressources disponibles et du rythme de production exigé;

- Les activités de perfectionnement au cours desquelles aucun matériel didactique précis n'était recommandé alors que les enseignants réclamaient que soit déterminé un matériel de base et que soient établies des listes de matériel d'appoint et de livres de lecture permettant de guider leur choix ont déçu les enseignants;

- La gestion du programme, au chapitre des ressources didactiques, relevant à la fois des administrateurs scolaires et des responsables de la recherche-action, a à quelques reprises entraîné un allongement des délais dans les commandes de matériel.

Dans ces circonstances, les chargés de classe ont eu recours dans la première année de l'intervention à du matériel de langue seconde de base (*Méthode Orange*) et d'appoint (*Communication +1, +2, +3, +4, Propositions pour une pédagogie de l'écoute* (MEQ)), à du matériel personnel préparé par les enseignants, aux scénarios créés pour les besoins du programme, à des recueils de textes produits pour les classes d'accueil, à quelques textes produits pour les élèves de cheminement particulier de formation, à des cartes d'alphabétisation (CECM) et aux livres de lecture variés garnissant la bibliothèque de classe (voir les documents déposés à la Direction des services aux communautés culturelles).

Au cours de la deuxième année, ils ont eu recours principalement à du matériel de français, langue maternelle, de première secondaire (*Transit et Périple*) et à un cahier de *Pratiques grammaticales* pour les élèves «moyens» et «avancés». Pour les élèves «faibles», les enseignants ont utilisé les modules de la collection *Prendre soin de soi* créés pour les élèves de cheminement particulier de formation et, occasionnellement, un matériel nouvellement produit pour les classes d'accueil du secondaire, soit *Intermède*.

En sciences humaines, le matériel utilisé s'est limité la première année aux scénarios produits *ad hoc*. La seconde année, une utilisation relativement approfondie du manuel intitulé *Images du Québec* a été faite. Ce manuel est normalement employé en cinquième année du primaire.

En sciences de la nature, un module d'*Introduction à l'écologie* préparé par la CECM a été utilisé à la fin de la deuxième année. Les manuels d'écologie et les cahiers d'exercices de première secondaire ont servi à alimenter les contenus.

Pour l'enseignement de la mathématique, les principaux outils ont été *Apprivoiser les maths*, matériel produit pour les élèves de cheminement particulier, et *Mathématique Soleil*, produit pour l'enseignement des classes ordinaires du secondaire.

Le matériel utilisé dans les autres matières (arts, éducation physique) et dans une école (*Introduction à la technologie*) n'a pas été pris en considération dans le cadre du programme. Ce matériel n'était pas censé différer de celui qui est utilisé dans les classes ordinaires.

Une liste commentée a été produite en fin de programme et quoiqu'elle soit incomplète elle contient de nombreuses suggestions de matériel et d'équipement pour les classes futures. On peut se procurer cette liste à la Direction des services aux communautés culturelles.

II. L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE

L'intervention pédagogique a consisté pour les responsables de classe à tenter de mettre en oeuvre l'approche pédagogique décrite dans les «orientations de départ». C'est une approche exigeante qui demande à l'enseignant une conception nouvelle de son rôle et une vision de l'apprentissage dans sa globalité.

La mise en oeuvre de l'approche pédagogique s'est faite progressivement, à mesure que les enseignants ont mis en pratique quelques principes et techniques présentés dans les sessions de perfectionnement.

La mise en oeuvre de l'approche pédagogique sera décrite sous trois aspects: la prise en considération d'activités destinées à développer la littéracie, le caractère intégré des apprentissages, la gestion de groupes.

1. Prise en considération des activités destinées à développer la littéracie

Une série d'activités telles que la lecture silencieuse soutenue, la lecture partagée, le journal en dialogue, le journal personnel, l'expérience langagière, l'écriture libre, l'écriture «contre la montre» ou «écrirap», ont, à partir du deuxième semestre de la première année, fait partie des activités courantes de la classe de français. Sans préjuger de l'influence que ces activités ont eue sur la réussite scolaire proprement dite, elles ont développé chez les élèves le goût de lire une grande variété de textes - «Moi, c'est la lecture que j'aime le plus» (Dagenais, 1991, p. 7) - et une prise de conscience de l'une de ses fonctions principales: un outil d'apprentissage et de découverte - «C'est bon parce qu'on apprend des choses» (Dagenais, 1991, p. 8). Certains élèves ont commencé à fréquenter régulièrement la bibliothèque de leur quartier, tandis que d'autres ont plus volontiers utilisé les ressources de la bibliothèque de l'école (Dagenais, 1991, p. 54). L'écriture a aussi été considérée de plus en plus comme un outil de communication au même titre que l'oral - «Le journal en dialogue, c'est comme pratiquer des conversations» (Dagenais, 1991, p. 9) - et son caractère discret a été nettement perçu: «C'est un autre moyen de parler des choses qu'on ne veut pas que les autres entendent... c'est privé» (Dagenais, 1991, p. 10). D'autres activités faisant partie du matériel pédagogique ou créées par les enseignants ont amené les élèves à développer des stratégies de reconnaissance globale des mots, d'anticipation lexicale, syntaxique et textuelle; le recours à l'utilisation du contexte, du dictionnaire, et des approches de lecture variées ont permis à des degrés divers aux élèves des groupes avancés d'acquérir une relative maîtrise des structures discursives

dont celles du discours narratif. Quant aux élèves «faibles», certains ne sont pas arrivés à améliorer leurs habiletés de lecture et d'écriture mais «il est indéniable [qu'ils] ont développé une estime de soi, une motivation à fréquenter l'école, certaines habiletés» (Notes de réunion, mars 1991).

2. **Caractère intégré des apprentissages**

Cet aspect de l'approche n'a été que partiellement mis en pratique. Si dans la plupart des activités de classe les enseignants ont intégré des objectifs de littéracie, de méthodes et techniques de travail, et de manière incidente des objectifs d'initiation à la vie québécoise, l'introduction de matières telles que les sciences humaines et les sciences de la nature n'a pu être accomplie dans le cadre de thèmes ou de travaux intégrateurs permettant d'établir des liens entre des habiletés et des contenus différents. La première année, l'effort d'intégration s'est limité à quelques scénarios produits *ad hoc* par la personne-ressource. Il convient de dire que l'intégration d'un ensemble de matières dans le cadre d'un thème ou d'un travail ne pouvait être opératoire que dans la mesure où les concepts et les apprentissages relevant de chaque matière avaient un caractère simple. C'est le cas dans les premiers mois de scolarisation où les objectifs de sciences humaines par exemple devaient correspondre aux apprentissages du premier cycle du primaire. Cependant, préoccupés de mettre en oeuvre des activités de développement de la littéracie et des habiletés scolaires, la dimension «sciences humaines» a à toutes fins utiles été délaissée au cours de la première année de la mise à l'essai.

Lorsque les contenus d'enseignement sont devenus plus complexes et plus spécialisés, les enseignants ont senti le besoin de leur attribuer des cases précises dans la grille horaire. L'intégration a alors pris la forme d'un «enseignement décloisonné», qui consiste à mettre de l'avant des objectifs relevant d'une autre matière lorsqu'ils contribuent à l'accomplissement des activités de la discipline à l'étude: faire des activités de vocabulaire en sciences humaines ou en mathématique ou bien étudier le discours informatif à l'occasion d'un travail de sciences de la nature sans qu'il y ait forcément de thème intégrateur des différentes disciplines.

Les enseignants ont aussi senti, au cours de la deuxième année d'intervention, le besoin de procéder à une division du travail moins propice à une «perméabilité» des apprentissages. Chaque enseignant a pris en charge le développement de la littéracie et l'enseignement du français à un sous-groupe ainsi que l'enseignement d'une des deux matières suivantes, soit les sciences humaines, soit les sciences de la nature, à l'ensemble des élèves. Il semble que l'ampleur et le nombre des objectifs qu'ils devaient prendre en considération, ajoutés aux changements que leur demandait l'adoption de nouvelles démarches et pratiques pédagogiques, n'ont pas permis que les enseignants s'approprient pleinement cet aspect de l'approche pédagogique dans les limites de la durée du programme.

3. Gestion de groupes

Les trois groupes formés au début du programme n'ont subi aucun changement durant la première année (voir l'annexe 3). Des différences de rythme d'apprentissage sont apparus, creusant des écarts entre élèves à l'intérieur de chacun des groupes. La présence dans une même classe de sous-groupes travaillant à des rythmes différents, avec du matériel différent, a créé une situation très exigeante.

Dans une école, les deux groupes ont été reformés à l'automne de la deuxième année d'intervention afin de permettre un groupement plus homogène des élèves et d'alléger la tâche des enseignants. Dans l'autre école, qui ne comprenait qu'un seul groupe, une solution analogue a été adoptée: la prise en charge à partir du mois de janvier 1991, à l'intérieur du même local toutefois, d'un sous-groupe par une stagiaire engagée à titre d'assistante à la recherche-action.

Ces réaménagements ont apporté une amélioration notable à la gestion des sous-groupes. Cela a permis aux élèves, notamment aux «moins avancés», d'entreprendre des travaux collectifs, de procéder à de petites recherches et de s'astreindre progressivement à une discipline de travail (Dagenais, 1991, p. 16).

4. Intervention en mathématique

L'intervention pédagogique en mathématique a procédé de l'enseignement individualisé que chaque enseignant a appliqué selon son style et son mode d'interaction avec les élèves (voir Dagenais, 1991, p. 28-32).

Il est apparu qu'un travail strictement individualisé, compte tenu de la philosophie de l'approche envisagée et des caractéristiques du matériel utilisé, méritait d'être reconsidéré sous trois angles:

- L'utilisation du matériel pédagogique existant;
- Les outils d'évaluation;
- La préparation préalable des élèves à l'apprentissage de la mathématique.

- L'utilisation du matériel, si elle permet à chacun de progresser à son rythme et selon ses capacités, délaisse un aspect important de la socialisation de l'élève en milieu scolaire, qui, de surcroît, n'est pas à même de comprendre le travail qui lui est demandé. Il serait pertinent, pour l'avenir, de répertorier, dans le matériel utilisé, les tâches, les contenus et les moments propices à des activités de grand groupe (activité générale, évaluation), ceux qui relèveraient du travail en sous-groupe (présentations ou explications appropriées au sous-groupe) et ceux de type individuel (suivi, aide particulière).

- Il a aussi manqué une série d'instruments d'évaluation formative permettant de faire le point sur les apprentissages de l'élève en cours de cheminement. Les outils d'évaluation existants, qui mesurent le degré d'atteinte des objectifs de l'ensemble d'un module, procèdent de thématiques qui déroutent les élèves dans la mesure où les référents culturels et la connaissance du milieu ne sont pas encore bien établis. Ces examens thématiques devraient plutôt être utilisés comme matériel pédagogique à exploiter dans des activités de groupe pour atteindre des objectifs de résolution de problème et servir également à développer l'entraide et la coopération entre les élèves.

- Rétrospectivement s'est imposée la nécessité de prévoir pour l'avenir une période de quatre à six semaines pour un apprentissage des concepts mathématiques qui procéderait d'une thématique commune à la mathématique et au français, et cela surtout pour les élèves qui ont des capacités intellectuelles relativement faibles et une méconnaissance du contexte scolaire. Pour les autres, cela permettrait de réduire la période d'«amorce» de l'apprentissage individuel, période qui dans le programme a été jugée trop longue. Il serait utile que les professeurs de mathématique et de français coopèrent pour assurer l'univocité des concepts enseignés et pour créer une continuité dans le vocabulaire utilisé d'une matière à l'autre. Ainsi, avant d'entreprendre l'enseignement relatif au contenu des modules, il est essentiel que les nombres naturels, les quatre opérations et les concepts de mesure simple soient maîtrisés.

III. LE PERFECTIONNEMENT DES ENSEIGNANTS

Conformément aux orientations de départ, une place prioritaire a été accordée au perfectionnement des enseignants de manière qu'ils comprennent les fondements et les particularités des interventions qu'ils allaient entreprendre, et qu'ils s'approprient aussi un certain nombre de techniques et d'activités d'enseignement accordées avec la philosophie de l'intervention pédagogique envisagée. Il faut toutefois signaler que le calendrier des activités n'a pu être établi de manière optimale, et ce malgré les efforts déployés pour s'assurer de la disponibilité des personnes compétentes quant à l'animation des sessions aux moments voulus.

Les différentes activités de perfectionnement qui ont été organisées au cours des deux années de la recherche-action sont présentées ci-dessous; le détail de ces activités est consigné dans un document que l'on peut se procurer auprès de la Direction des services aux communautés culturelles. Dans la mesure où les enseignants, comme c'est généralement le cas d...s le secteur de l'accueil, étaient déjà formés à la pédagogie de la langue seconde, le contenu du perfectionnement a été orienté selon trois axes principaux qui répondaient aux besoins exprimés:

- La sensibilisation et la mise en pratique d'approches et de techniques relatives à l'apprentissage de la langue écrite et au développement de la littéracie;

- La familiarisation avec des procédés destinés à accroître la responsabilisation de l'élève, l'esprit de coopération et l'autonomie d'apprentissage;

- L'initiation à l'utilisation de matériel pédagogique nouveau.

Par ailleurs, plusieurs activités et discussions ont été menées de façon informelle au cours de rencontres ou de sessions de travail entre les enseignants et les personnes-ressources.

1. Sessions de perfectionnement relatives à l'apprentissage de la langue écrite et au développement de la littéracie

1.1 Interventions pédagogiques en lecture

Deux journées de perfectionnement, les 30 et 31 août 1989, ont été consacrées à l'enseignement de la lecture. Ces journées ont permis de rappeler aux enseignants l'approche pédagogique préconisée dans les programmes des classes d'accueil, de situer la place à accorder à la littéracie, mais plus particulièrement de présenter différentes modalités d'interventions pédagogiques en lecture: d'une part, les stratégies de connaissance de mots, de compréhension de phrases et de compréhension de textes; d'autre part, les opérations cognitives mises en jeu dans le traitement de l'information, telles que la sélection, le regroupement, l'inférence et le jugement.

Cette session a permis aux enseignants de bien commencer l'enseignement de la lecture mais demandait à être parfaite par des activités centrées plus précisément sur le développement de la littéracie qui est au coeur même de l'approche pédagogique préconisée dans le modèle de la recherche-action.

1.2 Didactique de la langue écrite fondée sur le développement de la littératie

Les activités de perfectionnement suivantes ont été organisées au cours des trimestres d'hiver et de printemps de 1990.

Une série de six ateliers de perfectionnement portant sur la didactique de la langue écrite dans une perspective de développement de la littératie a été organisée. Ces ateliers avaient pour objet:

- l'amorce d'une réflexion sur les objectifs d'enseignement touchant au développement de la littératie chez les élèves sous-scolarisés;
- le développement d'attitudes positives à l'égard de l'écrit, la valorisation de la lecture et de l'écriture et la stimulation à l'utilisation de l'écrit pour répondre à de multiples fonctions (récréation, réflexion, apprentissage, etc.);
- le développement d'une série de compétences, de connaissances et de stratégies pour permettre aux élèves d'avoir accès à l'écrit;
- la présentation d'approches, de techniques et d'activités qui facilitent l'atteinte des objectifs et les pratiques associés à la littératie.

Dans cette optique, les activités suivantes ont été présentées: la pratique de la lecture et de l'écriture dans des situations «libres»; le journal en dialogue; les activités de lecture partagée; les activités d'«expérience langagière»; des activités pour faciliter la reconnaissance globale des mots; l'étude de types de sous-groupes susceptibles de favoriser la mise en pratique.

1.3 Pédagogie de la littératie pour des élèves allophones sous-scolarisés

L'objet de cette session était d'examiner quelques facettes d'une pédagogie centrée sur la littératie, telle qu'elle est pratiquée auprès des enfants et des adolescents sous-scolarisés, voire analphabètes, de quelques pays du Sud-Est asiatique dans le but de préparer leur intégration dans le système scolaire nord-américain.

Trois aspects importants ont été traités: les principes, les activités pédagogiques, le curriculum.

- Les principes reprennent ceux qui sont mentionnés dans les orientations de départ mais on a insisté sur la nécessité d'encourager la prise de risque, la responsabilisation de l'élève, l'augmentation de la confiance en soi, le travail en coopération, la réflexion sur le processus d'apprentissage;

- Différentes activités de même nature que celles du point 1.2 ci-dessus ont été présentées; toutefois les exemples travaillés ou montrés provenaient d'expériences relatives à l'enseignement à des adolescents allophones sous-scolarisés;

- L'importance d'un aménagement physique approprié, comprenant un grand nombre de documents imprimés, visuels, sonores, permettant la mise en valeur des travaux des élèves et favorisant le travail de coopération, a été soulignée;

- Le curriculum établi pour des adolescents du Sud-Est asiatique qui prend en considération le développement des habiletés langagières et de la littéracie, ainsi que la connaissance de la mathématique, des sciences sociales et de l'intégration à la vie nord-américaine, a également été présenté et commenté.

La tenue de cette session qui suscitait un grand intérêt chez les enseignants avait été prévue pour la rentrée scolaire de septembre 1989 mais elle n'a pu avoir lieu qu'à la fin du mois de mai 1990.

1.4 Production écrite et littéracie

L'objet de cette session était de répondre aux préoccupations des enseignants à la recherche de moyens propres à stimuler la production écrite de leurs élèves et de démarches qui aboutissent à la rédaction de textes acceptables du point de vue de la forme et du contenu.

La session était divisée en trois parties qui sont décrites ci-après:

A. Les principes énoncés

- L'existence de liens organiques entre lecture et écriture impliquent qu'apprendre à écrire, c'est aussi apprendre à observer son propre texte;

- Pour parvenir à traiter simultanément des opérations de haut niveau cognitif, comme le fait le scripteur expert, l'apprenant devra décomposer la tâche en préécriture et mise en plan, écriture ou mise en texte, relecture et réécriture ou révision;

- Le travail de coopération présente de nombreux avantages qu'il convient d'exploiter.

B. Une démarche d'enseignement

Elle repose sur les principes énoncés et comprend cinq étapes, calquées sur le processus d'apprentissage, telles que les a définies R. Gagné (Gagné et *al*, 1976):

- Première étape: la mise en situation qui vise à susciter le désir d'écrire un message signifiant à une personne absente;

- Deuxième étape: elle consiste, en suivant une approche inductive, à faire préciser les caractéristiques du texte que l'on se propose d'écrire; l'enseignant aide ses élèves à découvrir les caractéristiques du type de texte, à les classer et à dégager une règle de fonctionnement;

- Troisième étape: la planification qui consiste à se constituer une banque d'idées, à effectuer des choix parmi les idées, puis à les classer et à les regrouper selon un ordre acceptable;

- Quatrième étape: la rédaction proprement dite faite de manière individuelle ou en équipe mais où l'enseignant doit se garder d'intervenir;

- Cinquième étape: la révision.

C. *Une démarche d'étoffement du texte qui consiste par étapes successives et par un travail d'équipe à enrichir un texte squelettique au départ.*

La structuration des activités de cet atelier et les exemples travaillés ont fourni plusieurs pistes permettant des applications immédiates en classe. Cette session s'est tenue le 14 décembre 1990.

2. Sessions portant sur la responsabilisation des élèves et l'autonomie de l'apprentissage

Ces sessions ont porté respectivement sur la pédagogie de la coopération, l'encadrement des élèves et les stratégies d'apprentissage.

2.1 Pédagogie de la coopération

Pour leur permettre de servir les besoins d'élèves aux caractéristiques de plus en plus différenciées, les enseignants ont exprimé à plusieurs reprises le besoin de s'approprier des techniques leur permettant de travailler avec des sous-groupes.

Dans le but de répondre à ces besoins, une journée de perfectionnement axée sur la pédagogie de la coopération a été organisée. Celle-ci fonde l'organisation des activités d'apprentissage sur des principes d'interdépendance, d'interaction et de responsabilité interpersonnelle. Elle demande un découpage des tâches et une distribution des rôles où chacun engage sa responsabilité personnelle et celle de son groupe dans l'accomplissement d'un travail ou d'une activité d'apprentissage. Elle demande aussi une coopération active entre les individus et les groupes où tour à tour chacun des élèves déploie toute la mesure de son talent et où l'apprentissage se fait par entraide mutuelle.

Cet atelier, malgré l'intérêt qu'il a suscité, a eu très peu de retombées concrètes en classe. L'application de cette approche exigeante aurait demandé, selon les enseignants, plus de soutien et de suivi pour pouvoir être faite en classe.

2.2 Encadrement des élèves

Cet atelier consistait à explorer divers moyens permettant d'accroître l'autonomie des élèves quant à leurs comportements en classe et de les responsabiliser à l'égard de leurs apprentissages. Un scénario qui comprend les étapes suivantes a fait l'objet de discussions et de commentaires:

A. *Provoquer une discussion en classe dont l'objet est de:*

- dresser la liste des comportements désirables et trouver les raisons pour lesquelles ils sont désirables;
- choisir dans la liste les comportements les plus importants;
- faire une évaluation de groupe sur les comportements prioritaires;
- choisir par vote un objectif de groupe pour une période donnée.

Au cours de cette étape, on établit:

- les critères d'évaluation: «Comment sait-on qu'on réussit?»;
- les façons de s'entraider pour atteindre l'objectif de groupe;
- la feuille de route du groupe.

B. *Planifier des rencontres individuelles pour que les élèves puissent s'évaluer au regard de chacun des comportements prioritaires.*

C. *L'évaluation se fait après une période prédéterminée au cours de laquelle on examine les conditions qui ont permis d'atteindre l'objectif fixé et de passer au suivant. Dans le cas contraire, on discute et on cherche les moyens de l'atteindre.*

L'atelier s'est tenu le 30 août 1990 et le scénario a été mis en oeuvre avec succès dans une école.

2.3 Stratégies d'apprentissage

Cet atelier avait pour but de faciliter la compréhension et l'appropriation des concepts de «stratégie d'apprentissage» et de «compétence stratégique». Plus particulièrement, il se proposait d'établir des liens entre ces concepts et les situations d'apprentissage telles qu'elles se présentent en classe. Une rencontre avec les enseignants ainsi qu'une visite de classe avaient été organisées la semaine précédant la tenue de la session.

Après une brève introduction sur la contribution de la recherche, dont le rôle est moins d'apporter des réponses toutes faites que de stimuler le questionnement des praticiens et de nourrir leur imagination, la première partie de la session a été structurée autour d'interrogations sur les stratégies d'apprentissage et la métacognition.

Les participants et l'animatrice ont fait part d'observations sur les habitudes de travail des élèves et des difficultés que ceux-ci rencontrent dans l'acquisition de leur autonomie. On s'est interrogé sur les conséquences de certains modes d'organisation et d'évaluation du travail scolaire qui entravent le développement d'une compétence stratégique au profit des stratégies de survie.

La seconde partie de la session a porté sur les principes à respecter pour enseigner les stratégies d'apprentissage, sur les contraintes que le système scolaire impose aux enseignants et sur l'importance pour ces derniers de bien cerner leur rôle pour mieux adapter leurs interventions en tenant compte de la pluralité des buts poursuivis, de l'incertitude touchant l'intégration de certains élèves, du temps que requièrent certains apprentissages complexes et de la difficulté d'obtenir la collaboration des parents. La nécessité d'adhérer à des objectifs d'intervention précis et réalistes est apparue comme la condition d'une action pédagogique plus efficace auprès des élèves. Cette session s'est déroulée le 25 janvier 1991.

3. Sessions d'initiation à l'utilisation de matériel pédagogique

Ces sessions ont porté sur les sciences humaines et l'enseignement du français.

3.1 Utilisation du matériel de sciences humaines

Cette session de perfectionnement a été organisée à l'intention des enseignants de l'accueil dont les enseignants du programme de scolarisation font aussi partie. Ce matériel qui concerne le deuxième cycle du primaire comprend trois parties: *Ma région*, *Images du Québec* et *Images du Canada*.

Après avoir fait un certain nombre de distinctions théoriques entre programme et matériel pédagogique, l'animateur a présenté la démarche privilégiée dans le matériel. Celle-ci prend comme point de départ la réalité et le vécu de l'élève et fait appel pour les explorer à différentes sciences humaines: histoire, géographie, démographie, économie, etc. Elle comprend trois étapes: l'exploration, la recherche et le traitement de l'information, la synthèse. Il faut noter que la démarche se prête particulièrement bien aux expériences langagières et au travail de groupe et de coopération.

Le contenu du matériel et son organisation ont ensuite été examinés et le visionnement d'une activité de classe a précédé un travail pratique qui a fait ressortir que la démarche convenait à toutes les classes pourvu qu'elle soit soutenue par des mises en situation ou des explications qui aident l'élève à appréhender le contenu linguistique des dossiers abordés. Tous aussi ont insisté sur le fait qu'il faut partir du vécu de l'élève et dans la mesure du possible parler de son pays d'origine.

3.2 Utilisation du matériel de français, langue maternelle

Le choix d'utiliser *Transit* et *Périple* publiés par HRW dans la collection *Au-delà des mots* avait été fait à la suite de l'analyse de plusieurs matériels de français, langue maternelle, pouvant convenir aux élèves considérés comme moyens ou avancés. L'atelier a consisté à passer en revue, dans un temps relativement bref, les différents aspects du matériel, à savoir:

- les principes théoriques et pédagogiques qui sont fondés sur l'analyse du discours et le développement d'habiletés de communication et de stratégies cognitives;

- la démarche pédagogique: préparation à la pratique, pratique et objectivation;

- les contenus et la progression des thèmes abordés: depuis la transition entre les connaissances et les habiletés acquises au primaire jusqu'aux récits d'aventure à plusieurs péripéties que les élèves ont à rédiger à la fin de la première année et en deuxième année du secondaire;

- les caractéristiques du matériel dont la présentation est attrayante et les activités variées;

- la planification des objectifs, à la fois souple et rigoureuse, qui tente de donner à tous les élèves la possibilité d'atteindre les objectifs du programme. Les auteurs ont notamment prévu «une planification minimale» qui permet de consacrer plus de temps aux contenus jugés indispensables à l'atteinte des objectifs. Une attention particulière est aussi portée aux techniques et aux stratégies métacognitives: utilisation du dictionnaire, stratégies de lecture suivant les types de textes et les intentions de lecture, l'élaboration d'un plan, la prise de notes, etc.

Il faut aussi signaler que ce matériel permet de faire le point sur les acquis du primaire et, pour ce qui concerne le programme de scolarisation, devait permettre un passage souple des habiletés requises par le programme d'accueil à celles qui sont prescrites par le programme de français, langue maternelle.

3.3 Sessions informelles

Des sessions informelles ont été l'occasion de discussions sur la gestion des sous-groupes, l'évaluation globale, l'enseignement de la langue écrite, les jeux et exercices de structuration, la reconstitution du schéma d'un texte, l'approche intégrée, les sciences de la nature.

En mathématique, le perfectionnement a été centré sur les types d'interventions pédagogiques à privilégier et qui sont envisagés sous l'angle d'un «analyseur de rendement». Ces mesures consistent à:

- outiller le professeur afin de structurer les activités des élèves, c'est-à-dire travailler à une planification à l'intention de chaque élève et doser le rythme naturel d'apprentissage;

- organiser les apprentissages et donner à l'élève les moyens de visualiser son cheminement;

- reconnaître avec l'élève les stratégies cognitives utiles afin de maximiser son efficacité (stratégies de planification, de contrôle, de régulation, de prise de conscience);

- améliorer le renforcement social;

- créer chez l'élève des habitudes de consultation.

Les enseignants de mathématique ont aussi participé avec les enseignants de français.

IV. L'INTÉGRATION SCOLAIRE ET LA PARTICIPATION DES PARENTS

Ces deux aspects de la recherche-action n'ont pas pris l'importance qui leur était donnée dans les orientations de départ. Les observations suivantes méritent néanmoins d'être relevées.

1. Intégration scolaire

L'intégration scolaire est généralement tributaire de la conception que l'administration scolaire se fait du rôle de l'école comme milieu d'intégration.

Dans un premier établissement scolaire, la conception admise veut que le but premier de la classe d'accueil soit de favoriser l'intégration de l'élève au milieu francophone dont l'école fait partie. Cela étant, la direction d'école considère que l'école qu'elle dirige est située en milieu allophone majoritaire, peu propice à l'interaction avec de jeunes francophones, que ce soit à l'école ou en dehors de l'école. Par ailleurs, la disposition physique des lieux fait en sorte que tous les élèves de l'accueil sont groupés dans un bâtiment annexe séparé du bâtiment principal de l'école, ce qui favorise peu les contacts avec les élèves des classes ordinaires. Cet état de choses est encore accusé par le fait que c'est une école de second cycle peu équipée pour fournir aux élèves le matériel et les services pédagogiques qui pourraient leur venir en aide. L'échange d'information et la coopération avec les enseignants des classes ordinaires ne sont pas non plus favorisées de ce fait. Par contre, les élèves plus âgés ont l'occasion d'entrer en rapport ou de se lier d'amitié avec des élèves dont l'âge et les préoccupations correspondent davantage aux leurs. En raison de la conjonction de cet ensemble de facteurs, l'administration scolaire entrevoyait une très faible probabilité de pouvoir accueillir quelques-uns des élèves sous-scolarisés dans les classes ordinaires, une fois la recherche-action terminée (Notes de rencontre, 1991-06-16).

Dans l'autre établissement scolaire, l'administration scolaire adopte un point de vue différent: l'école ne constitue pas le seul lieu d'intégration de l'élève dans la société d'accueil. Elle doit être avant tout un lieu qui met à la disposition de l'élève tous les moyens pour qu'il acquière des connaissances et des habiletés et s'épanouisse tant sur le plan personnel que sur le plan social. En recevant un grand nombre d'élèves immigrants, l'école acquiert une forme d'expertise qui lui permet d'offrir des services adaptés à cette population et d'engager ses ressources humaines et matérielles en conséquence: services de psychologue, centre de ressources, agent de liaison auprès des parents, par exemple (Notes de rencontre, 1991-06-18). Dans cette école, on prévoyait que 70 p. 100 des élèves sous-scolarisés ayant participé à la recherche-action continueraient à fréquenter cet établissement scolaire une fois la recherche-action terminée.

2. Rôle des parents

Cet aspect du programme de scolarisation n'a pu faire l'objet de développement particulier. Les relations avec les parents se sont résumées pour la plupart à des contacts similaires à ceux qui prévalent dans les classes d'accueil: visites ou convocations des parents à l'occasion de la remise des bulletins scolaires, appels téléphoniques. On note toutefois un début de participation plus active de la part de quelques parents: à la toute fin du programme, quelques-uns d'entre eux ont participé à l'encadrement des élèves à l'occasion d'une visite-rallye dans la ville de Québec.

CHAPITRE 3

●

Le cheminement scolaire des élèves

I. LE PARCOURS SCOLAIRE DES ÉLÈVES

Il faut entendre ici par parcours scolaire l'écart entre le degré scolaire d'un élève au début de la mise à l'essai du modèle d'intervention et celui auquel ce même élève a été orienté à la fin de la mise à l'essai. Les destinations des élèves ont été décidées par les enseignants et l'administration scolaire selon les usages qui ont cours dans le secteur des classes d'accueil des écoles respectives.

De manière générale, la décision a été basée sur l'évaluation par les enseignants des capacités scolaires et des progrès de leurs élèves, étayée par des feuilles de route ainsi que des examens que la commission scolaire produit à l'intention des élèves du secteur de l'enseignement ordinaire du secondaire et des cheminements particuliers de formation.

Le parcours des élèves au long des deux années du programme présente une relative diversité. Des facteurs comme l'âge, le retard scolaire, la scolarité antérieure ainsi que le stade de développement cognitif ont pu jouer un rôle prédominant. Dans cette première section, une fois présentée la destination des élèves pris dans leur ensemble, le parcours scolaire sera envisagé du point de vue des quatre facteurs qui viennent d'être mentionnés: l'âge, le retard scolaire à l'origine, le degré de scolarité et le développement cognitif.

1. Parcours scolaire de l'ensemble des élèves

Au terme de la mise à l'essai du modèle d'intervention, le nombre d'élèves participant au programme était réduit de 45 à 37. Huit élèves ne se sont pas présentés en classe à la rentrée de septembre 1990 pour des raisons diverses: départs, déménagement, décision parentale. Cinq d'entre eux étaient âgés de plus de 16 ans à cette date.

1.1 En français

Le tableau 4 (figure 1) montre qu'un peu plus de la moitié des élèves n'a pas terminé les apprentissages fondamentaux du primaire. Dix-neuf p. 100 d'entre eux (7 élèves) devront encore poursuivre des apprentissages de premier cycle du primaire tandis que 32 p. 100 (12 élèves) devront terminer leur second cycle en 1991-1992. Par contre, une proportion de 49 p. 100 (18 élèves), le facteur âge mis à part, a été jugée apte à intégrer différentes classes du secondaire. Quatorze p. 100 devraient pouvoir suivre le programme de 1re secondaire (soit 5 élèves dont 2 en cheminement particulier de formation*), 19 p. 100, celui de 2e secondaire (soit 7 élèves dont 5 en cheminement particulier de formation), et 16 p. 100 celui de 3e secondaire (soit 6 élèves).

1.2 En mathématique

Comme en français, les élèves se répartissent de manière presque égale selon leur destination mais leur distribution marque des différences: 14 p. 100 (5 élèves contre 7 en français) n'auront pas terminé les apprentissages du premier cycle du primaire et 37 p. 100 (14 élèves contre 12 en français) ceux du second cycle. Parmi ceux qui sont dirigés vers des cours du secondaire, on remarquera qu'un élève aura déjà entamé le second cycle et pourra intégrer une classe de 4e secondaire, tandis que les autres pourront suivre les programmes de 1re secondaire (16 p. 100, soit 6 élèves dont 2 en cheminement particulier de formation), de 2e secondaire (19 p. 100, soit 8 élèves dont 5 en cheminement particulier de formation) et de 3e secondaire (11 p. 100, soit 3 élèves).

* Ces élèves suivent les mêmes programmes que ceux des classes ordinaires mais bénéficient de mesures ajustées telles que l'accès à un prolongement des cours, l'ajout de périodes si l'approche pédagogique l'exige, l'accès à des apprentissages manuels et techniques, la possibilité d'ajustement de la grille horaire.

Il y a lieu d'observer que dans l'ensemble le cheminement en mathématique a été légèrement meilleur que celui en français, dans la mesure où les élèves ont dans une proportion plus importante terminé les apprentissages de premier cycle du primaire; ils devraient aussi se retrouver un peu plus nombreux en 1re et 2e secondaire. Si tel n'est pas le cas en 3e secondaire (trois élèves en mathématique contre six en français), il faut quand même noter qu'un élève suivra les cours de mathématique de 4e secondaire.

TABLEAU 4

Destination d'ensemble des élèves en 1991-1992

	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4
Français	7	12	5 (2)	7 (5)	6	0
Math.	5	14	6 (2)	8 (4)	3	1

Légende:

CPF: Cheminement particulier de formation

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1er cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

S2: 2e secondaire

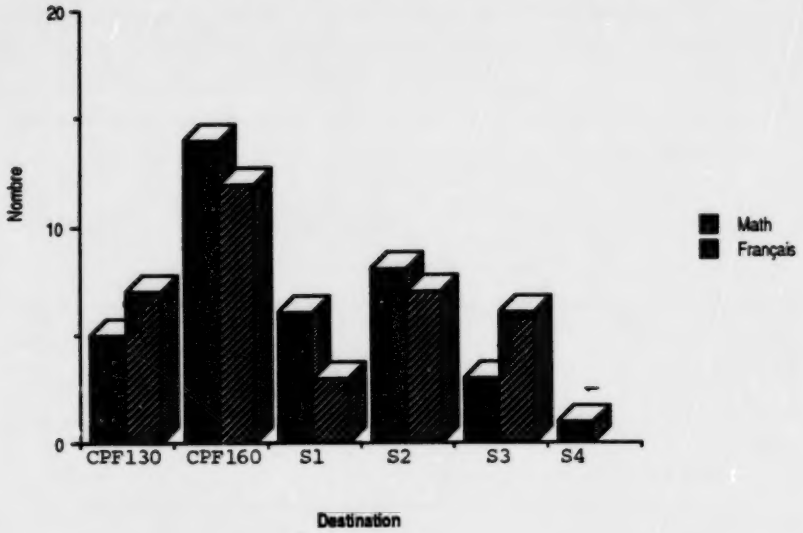
S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 1

Destination d'ensemble en 1991-1992



2. Parcours scolaire selon l'âge des élèves

2.1 En français

Le premier fait à noter est que 19 élèves âgés de 14 à 18 ans (soit 51 p. 100 de l'effectif) auront à terminer des apprentissages du primaire et pour 7 de ces élèves il s'agit d'apprentissages de premier cycle du primaire (tableau 5 - figure 2). Remarquons aussi qu'une proportion de 22 p. 100 (6 élèves) aura atteint ou dépassé l'âge obligatoire de fréquentation de l'école secondaire. La question cruciale que pose la situation de ces élèves concerne les structures scolaires et leur capacité à les accueillir dans un proche avenir.

Malgré le retard scolaire que ces élèves présentent encore, le processus de scolarisation semble bien amorcé. Ces élèves ont en effet pris conscience de l'importance de l'école et commencé à prendre goût à l'étude (Observations et notes de réunion, mai 1991). La motivation à poursuivre leur scolarisation semble bien installée. Le monde du travail reste un objectif éloigné et l'accès à l'éducation des adultes serait probablement compromis par le développement encore insuffisant de leur autonomie et une maturation intellectuelle et personnelle à peine amorcée. Certains pourront trouver une solution satisfaisante auprès de groupes communautaires culturellement homogènes, mais sur le plan général le problème demeure entier et la question des services à offrir à ces jeunes adultes dans le cadre des structures existantes mérite un examen approfondi. Pour les autres, les progrès réalisés laissent présager une issue favorable à la condition qu'ils puissent bénéficier de mesures de soutien efficaces pendant la scolarité qu'il leur reste à accomplir. L'âge, sans être déterminant, constitue un facteur important pour ceux qui à 15 et 16 ans auront encore à passer de trois à cinq ans au secondaire s'ils veulent terminer leur scolarité et, dans les meilleurs cas, obtenir leur diplôme d'études secondaires.

TABLEAU 5

Destination 1991-1992 en français selon l'âge des élèves

Âge/sept. 1991	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	Total	%
14 ans	1	3	-	-	-	4	11
15 ans	4	3	3 (2)	2 (1)	-	12	32
16 ans	1	1	-	3 (3)	4	9	24
17 ans	-	4	1	2 (1)	1	8	22
18 ans	1	1	1	-	1	4	11
Total	7	12	5	7	6	37	
%	19 %	32 %	14 %	19 %	16 %		100 %

Légende:

CFP130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1er cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

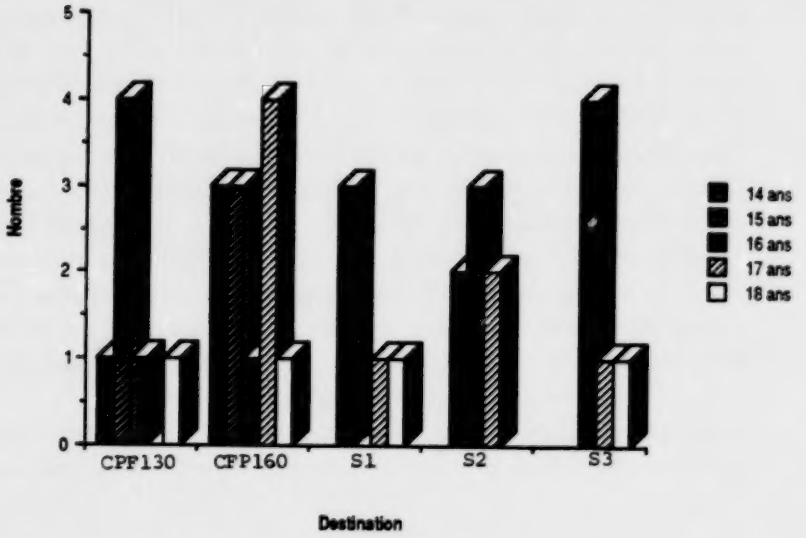
S2: 2e secondaire

S3: 3e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 2

Destination 1991-1992 en français selon l'âge



2.2 En mathématique

Le parcours des élèves en mathématique (tableau 6 - figure 3), s'il est dans l'ensemble légèrement meilleur que celui en français, montre que les enjeux sont analogues. En effet, 51 p. 100 (19 élèves sur 37) seront encore en situation de rattrapage du primaire en septembre 1991, dont 14 p. 100 (5 élèves) en rattrapage du premier cycle. Dans ce groupe, 2 élèves seront âgés de 16 ans, 4 de 17 ans et 2 de 18 ans.

TABLEAU 6

Destination 1991-1992 en mathématique selon l'âge des élèves au mois de septembre 1991

Âge/sept. 1991	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4	Total	%
14 ans	-	4	-	-	-	-	4	11
15 ans	3	4	5 (2)	-	-	-	12	32
16 ans	1	1	-	4 (3)	2	1	9	24
17 ans	-	4	-	3 (1)	1	-	8	22
18 ans	1	1	1	1	-	-	4	11
Total	**5**	**14**	**6**	**8**	**3**	**1**	**37**	
%	**14 %**	**37 %**	**16 %**	**19 %**	**11 %**	**3 %**		**100 %**

Légende:

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1e cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

S2: 2e secondaire

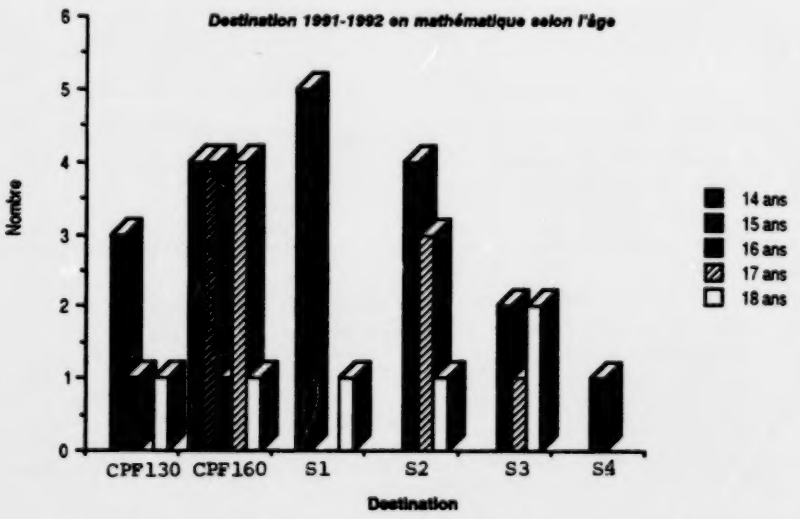
S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 3

Destination 1991-1992 en mathématique selon l'âge



3. Parcours des élèves selon le retard scolaire

3.1 En français

On peut constater (tableau 7 - figure 4) que le déficit scolaire des élèves a été résorbé de manière plus ou moins importante. Parmi ceux qui accusaient 3 et 4 ans de retard, 8 élèves sur 13 (61 p. 100 de cette catégorie) pourront suivre un programme du secondaire (2 en 1re secondaire, 3 en 2e secondaire et 3 en 3e secondaire). Lorsqu'on considère ceux qui avaient 5 ans de retard, ils ne sont plus que 6 sur 13 (46 p. 100 de cette catégorie: 1 en 1re secondaire, 3 en 2e secondaire et 2 en 3e secondaire). Et la proportion se réduit à 3 sur 11 (27 p. 100 de la catégorie) pour ceux dont le retard scolaire se situait entre 6 et 9 ans. L'importance du retard scolaire de départ a donc pu jouer un rôle assez important dans la mesure où l'on constate que la proportion d'élèves jugés capables de suivre des cours de secondaire pendant l'année scolaire 1991-1992 diminue en fonction du retard scolaire original. Il semble cependant que ce facteur doive être rapproché du degré de scolarité antérieur de l'élève en tant que variable prédictive de rattrapage scolaire.

TABLEAU 7

Destination 1991-1992 en français selon le retard scolaire des élèves au mois de septembre 1991

Années de retard	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4	Total	%
3 à 4 ans	1	3	2 (1)	4 (3)	3	-	13	35
5 ans	3	4	1	3 (2)	2	-	13	35
6 à 9 ans	3	5	2 (1)	-	1	-	11	30
Total	7	12	5	7	6	-	37	
%	19 %	32 %	14 %	19 %	16 %	-		100 %

Légende:

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1er cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

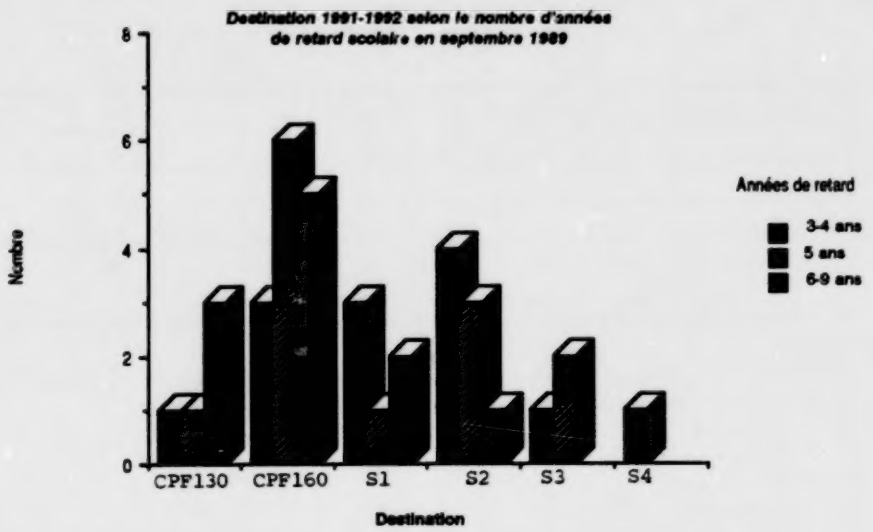
S2: 2e secondaire

S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 4



3.2 En mathématique

En mathématique (tableau 8 - figure 5), la distribution est assez semblable à celle qui a été relevée en français. Neuf élèves sur 13 (69 p. 100) de ceux qui avaient 3 et 4 ans de retard devraient être à même d'intégrer un cours de secondaire: 3 élèves dans un cours de 1re secondaire, 4 dans un cours de 2e secondaire, 1 élève dans un cours de 3e et 1 élève dans un cours de 4e. Pour les deux autres catégories, les proportions sont identiques à celles qui ont été enregistrées en français (6 élèves sur 13) pour la catégorie des 5 ans de retard et 3 élèves sur 11 pour celle des 6 à 9 ans de retard.

En français comme en mathématique, sauf dans les cas où les élèves présentaient des signes de difficulté d'apprentissage, il semble que le nombre d'années de scolarité ait été un facteur de progrès plus déterminant. La destination des élèves à partir de ce facteur est analysée dans la section qui suit.

TABLEAU 8

Destination 1991-1992 en mathématique selon le retard scolaire des élèves au mois de septembre 1989

Années de retard	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4	Total	%
3 à 4 ans	1	3	3 (2)	4 (2)	1	1	13	35
5 ans	1	6	1	3 (2)	2	-	13	35
6 à 9 ans	3	5	2 (1)	1	-	-	11	30
Total	5	14	6	8	3	1	37	
%	14 %	37 %	16 %	19 %	11 %	3 %		100 %

Légende:

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1e cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

S2: 2e secondaire

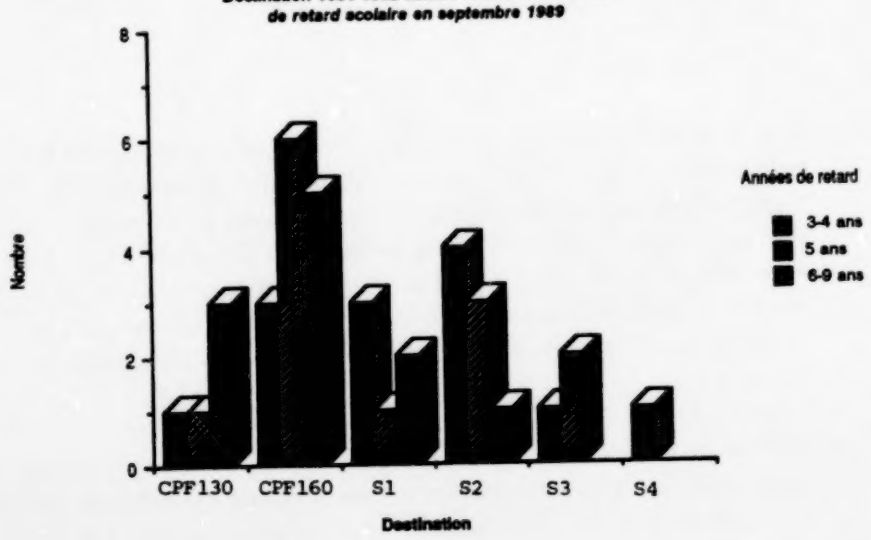
S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 5

Destination 1991-1992 selon le nombre d'années de retard scolaire en septembre 1989



4. Parcours scolaire selon le degré de scolarité

4.1 En français

Le degré de scolarisation dans la langue maternelle semble constituer un facteur susceptible d'influer grandement sur l'ampleur de la réduction du retard scolaire (tableau 9 - figure 6). À l'exception d'un élève, tous ceux qui ont fréquenté l'école pendant moins de deux ans sont encore en situation de rattrapage du primaire et pour la moitié d'entre eux les progrès sont demeurés très limités: les apprentissages du premier cycle du primaire, selon le jugement des enseignants et de l'administration scolaire, ne sont pas encore maîtrisés.

Il faut préciser que pour certains de ces élèves le retard scolaire est accompagné de signes de difficulté d'apprentissage qui seront discutés dans la prochaine section. Pour ceux dont la scolarité en langue maternelle était de 3 ans, soit 13 élèves, l'étendue des progrès apparaît beaucoup plus large: 1 élève (7 p. 100 de cette catégorie) se situe au premier cycle du primaire, 6 élèves de cette même catégorie (46 p. 100) sont au second cycle; 3 élèves (23 p. 100) sont en mesure d'aborder la 1re secondaire et 3 (23 p. 100) la 2e. Pour ceux dont la scolarité était supérieure à 4 ans (11 élèves), à l'exception de 1 élève (9 p. 100 de cette catégorie), tous devraient pouvoir suivre un programme d'études du secondaire: de 1re secondaire, 1 élève sur 11 (9 p. 100); de 2e secondaire, 4 élèves sur 11 (36 p. 100); de 3e secondaire, 5 élèves sur 11 (45 p. 100).

TABLEAU 9

Destination 1991-1992 en français selon la scolarité estimée au début de la mise en oeuvre du modèle d'intervention

Année de scolarité en septembre 1989	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4	Total	%
0 à 2 ans	6	6	1 (1)	-	-	-	13	35
3 ans	1	5	3 (1)	3 (3)	1	-	13	35
4 ans	-	-	1	1	3	-	5	14
5 à 6 ans	-	1	-	3 (2)	2	-	6	16
Total	7	12	5	7	6	-	37	
%	19 %	32 %	14 %	19 %	16 %	-		100 %

Légende:

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1er cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

S2: 2e secondaire

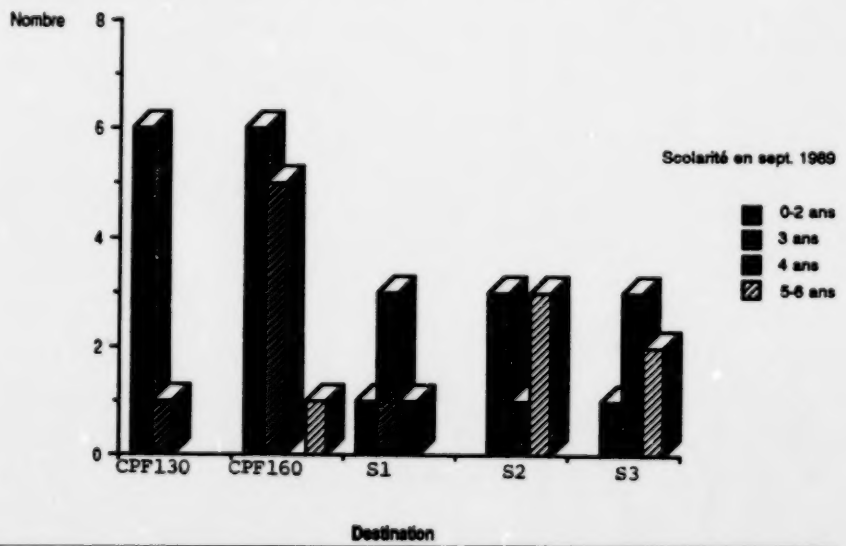
S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 6

Destination 1991-1992 en français selon la scolarité en septembre 1989



4.2 En mathématique

L'influence de la scolarité antérieure demeure importante (tableau 10 - figure 7) mais présente un caractère légèrement moins marqué qu'en français; les différences notables de progrès par rapport au français se situent dans les extrêmes: dans la catégorie des zéro à deux ans de scolarité et dans celle des quatre à six ans. Dans la première de ces deux catégories, le nombre d'élèves qui devront poursuivre des apprentissages du premier cycle du primaire est inférieur de deux (quatre au lieu de six) et dans la seconde le nombre de ceux qui sont dirigés vers une 3e secondaire est inférieur de trois (trois au lieu de six).

Certains élèves semblent, dans des programmes d'études équivalents, avoir eu plus de facilité à maîtriser les habiletés de la mathématique que celles qui sont requises par le programme de français. Par recoupement de données, on constate que deux élèves qui n'ont pas terminé les apprentissages du français du primaire sont en voie d'achever ceux de mathématique du deuxième cycle, qu'un élève qui n'a pas maîtrisé les apprentissages du français du deuxième cycle du primaire devrait être capable de suivre un programme de mathématique de 2e secondaire, qu'un élève enfin pourra intégrer une 4e secondaire de mathématique mais une 3e de français. Fait à relever: tous ces élèves parlent une langue asiatique. Le phénomène inverse semble se produire pour quelques élèves dont la langue première est le créole: trois des ces élèves devraient respectivement intégrer chacune des trois premières années du secondaire en français, mais en mathématique le premier devra terminer les apprentissages du deuxième cycle du primaire, le deuxième pourrait aborder une 1re secondaire et le troisième suivre les cours de 2e secondaire.

TABLEAU 10

Destination 1991-1992 en mathématique selon la scolarité en septembre 1989

Années de scolarité	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4	Total	%
0 à 2 ans	4	8	1 (1)	-	-	-	13	35
3 ans	1	5	4 (2)	2 (2)	1	-	13	35
4 ans	-	1	1	1	1	1	5	14
5 à 6 ans	-	-	-	5 (2)	1	-	6	16
Total	5	14	6	8	3	1	37	
%	14 %	37 %	16 %	19 %	11 %	3 %		100 %

Légende:

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1er cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

S2: 2e secondaire

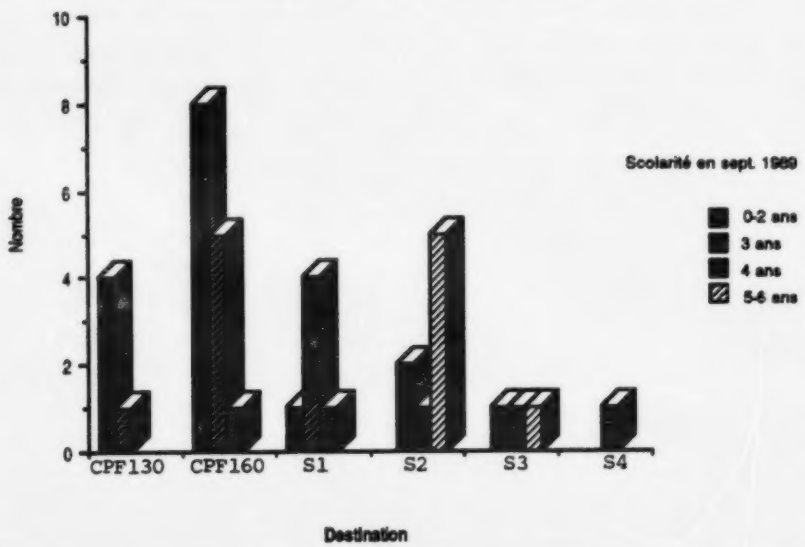
S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 7

Destination 1991-1992 en mathématiques selon la scolarité en septembre 1989



5. Parcours scolaire selon le développement cognitif

La caractérisation de «faible», «moyen» et «avancé» a été faite par les enseignants après trois à quatre mois de classe selon les progrès qu'ils constataient en français et en mathématique, et sur un plan plus général au regard du développement cognitif des élèves. Au cours de la première année d'intervention, les classes ont fonctionné en groupes hétérogènes. La seconde année, un regroupement, en «faibles» d'une part et en «moyens» et «avancés» de l'autre, a été fait dans le courant du mois d'octobre dans une école et au début du mois de janvier dans l'autre école.

Parmi les élèves classés «moyens» et «avancés», quatre n'ont pas terminé leurs apprentissages du français du primaire, mais trois ceux de mathématique: l'un des élèves a été jugé apte à intégrer une 2e secondaire dans cette discipline.

En ce qui a trait aux élèves qualifiés de «faibles», 15 des 16 élèves ainsi caractérisés n'avaient pas terminé leurs apprentissages du français du primaire et pour 7 d'entre eux ces apprentissages étaient du premier cycle. En mathématique, aucun des 16 élèves «faibles» n'a maîtrisé les apprentissages du primaire (voir les tableaux 11, 12 et 13, et les figures 8 et 9).

Dix élèves «faibles» pour qui les parents avaient donné leur consentement ont fait l'objet d'une évaluation psychopédagogique. Les évaluations ont été effectuées au mois de mars 1990 par un psychologue scolaire à l'aide des instruments suivants: *Raisonnement quantitatif* (Stanford Binet, 4e édition), *Conceptualisation non verbale* (Blocs Wisc-R), *Épreuve d'habileté cognitive non verbale* (EHCNV), *Test de coordination visuomotrice* (Bender Gestalt, DAP), *Épreuve de mathématique* (WRAT), *Épreuves de lecture et d'écriture*.

D'après ces évaluations, trois profils d'élèves allophones sous-scolarisés ont pu être établis. Quatre élèves répondaient au premier profil mais présentaient les particularités notables suivantes: retard en motricité fine (trois élèves sur quatre); retard en raisonnement quantitatif et analogique (trois élèves sur quatre); trouble grave d'apprentissage (un élève sur quatre). Ces élèves pourraient tirer profit d'un programme d'amélioration du potentiel intellectuel de type Feurnstein ou Pierre Audi, ou d'un enseignement concret orienté vers le savoir-faire dans un milieu d'éducation interculturelle pour jeunes adultes en groupes restreints.

TABLEAU 11

Profil général des élèves établi d'après les évaluations psychopédagogiques

Profil 1	Profil 2	Profil 3
• Âge supérieur à 15 ans	• Âge égal ou inférieur à 15 ans	• Âge de 12 à 14 ans
• Sous-scolarisation très grande Souvent de mentalité adulte	• Sous-scolarisation relative Éducation de base amorcée mais incomplète	• Membres de la famille offrant un modèle réel ou symbolique de réussite scolaire
• Ont grandi en milieu suburbain	• Origine urbaine ou suburbaine	• Polyurbanisé
• En position de responsabilité dans la famille	• Position relativement normale dans la famille	• Position normale dans la famille
• Niveau d'instruction faible dans la famille	• Intérêt des parents très fort pour la scolarisation	• Très stimulé par l'ambition familiale
• Sentiment de minorisation	• Plus jeune que l'âge réel du point de vue social et sur le plan émotif	
• Préoccupations d'ordre pratique Ont en tête un modèle d'enseignement et d'apprentissage différent	• Perméable au discours pédagogique du milieu. Besoin de jouer et de découvrir. Certaines caractéristiques du milieu scolaire gratifiantes (jeu, liberté, activités). Confusion quant aux valeurs pédagogiques	• Sensible aux mêmes écueils que la plupart des élèves du milieu
• Relation très forte avec la culture d'origine	• Culture d'origine forte mais en concurrence avec celle du milieu d'accueil	• Culture d'origine fortement structurée et valorisée. Les langues sont valorisées selon des critères et un ordre établis. École française en concurrence avec d'autres cultures. Ouverture à la culture d'accueil même si l'intérêt est mitigé

Source: Max Charles, psychologue.

TABLEAU 12

Destination 1991-1992 en français selon le regroupement des élèves d'après l'estimation de leur développement cognitif

Élèves	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4	Total	%
Faibles	7	8	1	-	-	-	16	43
Moyens et avancés	-	4	4 (2)	7 (3)	6	-	21	57
Total	7	12	5	7	6	-	37	
%	19 %	32 %	14 %	19 %	16 %	-		100 %

Légende:

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1e cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

S2: 2e secondaire

S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 8

Destination 1991-1992 en français selon le développement cognitif

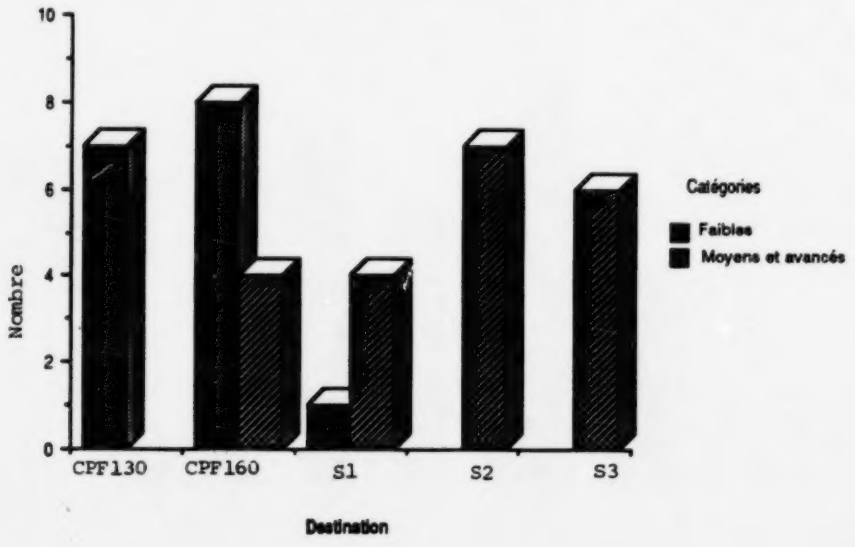


TABLEAU 13

Destination 1991-1992 en mathématique selon l'estimation du développement cognitif

Élèves	CPF130	CPF160	S1	S2	S3	S4	Total	%
Faibles	5	11	-	-	-	-	16	43
Moyens et avancés	-	3	6 (3)	8 (4)	3	1	21	57
Total	5	14	6	8	3	1	37	
%	14 %	37 %	16 %	19 %	11 %	3 %		100 %

Légende:

CPF130: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 1e cycle du primaire

CPF160: Classe de cheminement particulier poursuivant des objectifs de 2e cycle du primaire

S1: 1re secondaire

S2: 2e secondaire

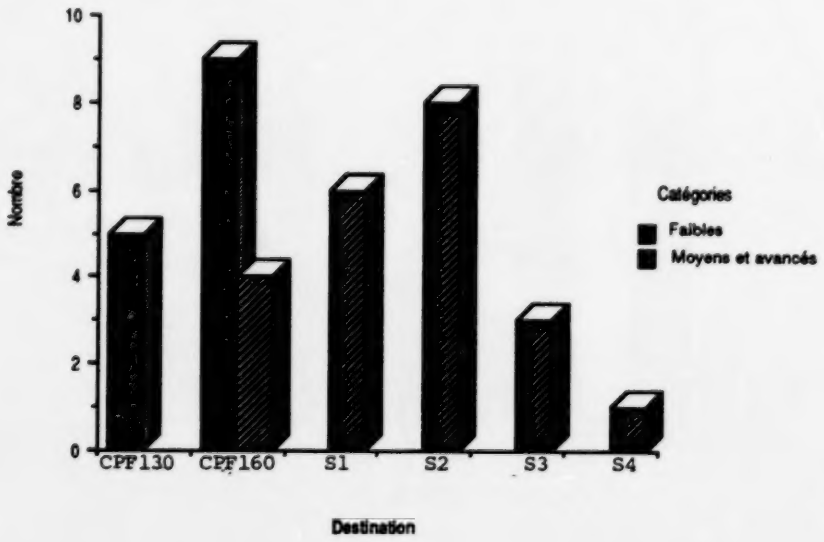
S3: 3e secondaire

S4: 4e secondaire

( ): Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre d'élèves dirigés vers une classe de cheminement particulier de formation poursuivant les objectifs de l'année indiquée.

FIGURE 9

Destination 1991-1992 en mathématique selon le développement cognitif



Quatre élèves également appartenaient au deuxième profil. Les caractéristiques individuelles suivantes méritent d'être notées: des indices de troubles graves d'apprentissage ont été relevés chez deux élèves; des signes de blocage en communication orale chez un élève mais qui a un bon potentiel d'apprentissage cependant. Dans tous ces cas, une action de type orthopédagogique devrait être envisagée.

Deux élèves répondaient au troisième profil: un manque d'intérêt pour l'effort mental et des difficultés de maîtrise de l'impulsivité étaient signalés chez un élève tandis que l'autre présentait des signes de blocage pour ce qui est de la communication orale et de la compréhension. Pour ces élèves également, un soutien de type orthopédagogique constitue une nécessité.

II. UN APERÇU DES APPRENTISSAGES EFFECTUÉS

Cette deuxième partie tente de donner, compte tenu des données qui ont pu être réunies, un aperçu des apprentissages effectués en français, en langue écrite et littéracie, en sciences humaines et en mathématique.

A. Apprentissages en français

Les apprentissages en français sont examinés à partir des dernières feuilles de route remplies par les enseignants au mois de juin 1991 et des examens maison administrés en avril 1990, juin 1990, février 1991 et juin 1991.

1. Analyse des feuilles de route

L'analyse des feuilles de route tente de donner un aperçu des habiletés que les élèves ont acquises en communication orale, lecture et écriture au terme des deux années de l'intervention pédagogique.

Les enseignants ont donné leur appréciation à l'aide d'une échelle en quatre points succinctement décrite ci-après. On trouvera à l'annexe 5 des exemplaires des différentes feuilles de route ainsi qu'une description plus détaillée de l'échelle d'appréciation.

R⁺: L'élève réussit l'ensemble des apprentissages visés. Il intègre les connaissances apprises aux habiletés requises, il peut entreprendre des activités d'enrichissement.

R: L'élève atteint les exigences minimales relatives aux apprentissages visés. Il peut éprouver des difficultés passagères. Il n'emploie pas toujours les connaissances et les habiletés apprises; il peut avoir besoin d'activités de renforcement, d'explications ou d'exercices supplémentaires.

R?: L'élève n'arrive pas encore à atteindre les exigences minimales relatives aux apprentissages visés. Il éprouve des difficultés temporaires mais répétées. Il ne possède pas encore les habiletés et connaissances requises. Il peut avoir besoin d'une aide orthopédagogique ou de travail supplémentaire à la maison.

E: L'élève se situe bien en dessous des exigences relatives aux apprentissages visés. Il éprouve des difficultés majeures ou des blocages. Il ne possède ni les connaissances, ni les habiletés lui permettant de poursuivre l'apprentissage. Il aurait besoin d'un enseignement individualisé ou d'intégrer une classe spéciale.

Les analyses sont présentées séparément - celles des élèves «moyens» et «avancés» d'une part et celles des élèves «faibles» d'autre part - dans la mesure où les contenus d'enseignement ont été fort différents d'un groupe à l'autre au cours de la deuxième année de l'intervention. Le groupe «moyen» et «avancé» poursuivait des objectifs apparentés à ceux de 1re secondaire - pour la langue d'enseignement - alors que les élèves qualifiés de «faibles» poursuivaient des objectifs de premier et deuxième cycle du primaire sélectionnés dans le cadre des cheminements particuliers de formation.

1.1 Élèves «moyens» et «avancés»

Ce groupe comprenait 21 élèves dont les apprentissages ont été appréciés par les enseignants selon une série de critères pertinents. Les apprentissages relatifs à la communication orale, à la lecture et à la production écrite sont commentés ci-dessous, une fois décrits les critères utilisés pour les apprécier.

1.1.1 Communication orale

- *Critères*

En communication orale, les critères pris en considération étaient les suivants: selon les différents types de discours (informatif, incitatif, expressif, narratif) que l'élève était amené à produire au terme d'une séquence d'apprentissage, il devait être capable:

- de fournir des renseignements sur les objets, les personnes et les lieux, de donner des précisions et d'exprimer son point de vue ou ses sentiments afin d'expliciter pour le récepteur son **intention** de communication (a);

- de mettre en **rapport** des faits, des événements, des objets, des opinions et des idées à l'aide d'exemples, de comparaisons, d'illustrations, d'explications et de descriptions, d'utiliser un niveau de langue qui convienne et d'employer des procédés susceptibles d'intéresser le récepteur (b);

- de respecter le sens des mots (**lexique**) (c), d'utiliser adéquatement les pronoms de la troisième personne, les temps des verbes, les adjectifs possessifs et démonstratifs (**syntaxe**) (d);

- d'utiliser une prononciation, une intonation, un débit, un volume propres à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt (**prosodie**) (e);

- de maîtriser les connaissances et les techniques nécessaires à la production de différents types de discours et relatives aux noms, adjectifs, compléments, adverbes, déterminants, pronoms, ainsi qu'à la capacité de faire un plan, de donner des exemples, d'expliciter, de comparer, etc.

Le tableau 14 groupe les appréciations des enseignants sur la capacité de leurs élèves à produire des discours de type informatif et de type expressif.

TABLEAU 14

Appréciation de la communication orale: groupe moyen et avancé

	Intention (a)		Rapports (b)		Lexique (c)		Syntaxe (c)		Prosodie (d)	
R+	8	(38 %)	2	(10 %)	1	(5 %)	2	(10 %)	3	(14 %)
R	8	(38 %)	13	(62 %)	18	(85 %)	10	(47 %)	13	(62 %)
R?	5	(24 %)	6	(28 %)	2	(10 %)	9	(43 %)	5	(24 %)
E	0		0		0		0		0	
Total	**21**		**21**		**21**		**21**		**21**	

- *Commentaires*

Dans ce groupe, les enseignants estiment que leurs élèves dans leur grande majorité possèdent les capacités nécessaires pour produire un discours informatif et expressif dans des conditions voisines de celles qui sont demandées aux élèves de 1re secondaire des classes ordinaires. Dans une proportion supérieure à 75 p. 100, les élèves possèdent les habiletés nécessaires pour exprimer leur intention, établir des rapports entre les différents éléments de leur discours, employer un vocabulaire approprié. Ils sont cependant moins nombreux à utiliser une syntaxe correcte. Parmi les connaissances et les techniques pour lesquelles les élèves éprouvent des difficultés, celles qui sont les plus souvent citées ont trait à leur capacité de donner des exemples, d'illustrer leurs propos, de comparer et de décrire.

1.1.2 Lecture

- *Critères*

En lecture, les critères pris en considération étaient les suivants:

- Au sujet de l'intention: la capacité de l'élève de reconnaître le sujet d'un texte, l'intention de l'émetteur, les principaux faits, l'information nouvelle pour lui, la vraisemblance, les éléments fictifs et fantaisistes d'un texte ou d'un récit, d'exprimer son opinion sur des personnages ou des objets, de donner ses impressions, de distinguer les mots qui servent à désigner de ceux qui servent à préciser des personnages, des objets ou des lieux (a);

- Au sujet des rapports entre les différents éléments ou les différentes parties d'un texte: la capacité de reconnaître l'émetteur, les circonstances de temps et de lieu, de lier les textes apparentés lus précédemment, de dire ce que rappellent ou évoquent les personnes, les événements, les lieux ou les objets mentionnés ou mis en valeur dans le texte (b);

- Au sujet du lexique: la capacité d'expliciter les mots en tenant compte du contexte et en recourant au besoin à un dictionnaire (c);

- Au sujet de la syntaxe: la capacité de reconnaître différents types de phrases (affirmatives, négatives, interrogatives, impératives, etc.) et les référents des différents pronoms (d);

- Au sujet du discours relatif à un récit: la capacité de reconnaître les situations de danger ou de menace, les passages décrivant des personnages, des lieux ou des objets, les interlocuteurs dans les passages dialogués, les éléments constituant un monde fictif, de dégager les principales actions, de retrouver l'ordre chronologique des faits ou des événements, de faire la distinction entre les parties dialoguées et les parties narratives (e).

Dans le groupe des élèves qualifiés de «moyens» et d'«avancés», les enseignants ont apprécié les capacités de leurs élèves de la manière suivante (tableau 15) pour ce qui est des discours informatif, incitatif, expressif et narratif:

TABLEAU 15

Appréciation de la lecture: groupe moyen et avancé

	Intention (a)	Rapports (b)	Lexique (c)	Syntaxe (d)	Prosodie (e)
R+	4 (19 %)	2 (10 %)	4 (19 %)	3 (15 %)	5 (24 %)
R	12 (57 %)	13 (61 %)	10 (48 %)	7 (33 %)	10 (48 %)
R?	5 (24 %)	4 (19 %)	7 (33 %)	7 (33 %)	6 (28 %)
E	0	2 (10 %)	0	4 (19 %)	0
Total	21	21	21	21	21

- *Commentaires*

En lecture, comme en communication orale, plus de 75 p. 100 des élèves atteignent les exigences minimales relatives aux apprentissages visés. Le lexique pose toutefois plus de difficultés, car ils sont moins de la moitié à pouvoir expliciter le sens des mots nouveaux à l'aide du contexte ou en se servant d'un dictionnaire. Dans le domaine des connaissances et des stratégies de lecture, les éléments qui font problème concernent la capacité à isoler les parties d'un récit, à distinguer les actions importantes des actions secondaires, à faire un résumé, à mettre en oeuvre des moyens permettant de reconnaître le sens d'un mot (contexte verbal, périphrase, dérivation lexicale).

1.1.3 Production écrite

- *Critères*

En production écrite, les critères pris en considération étaient les suivants: selon les différents types de discours (informatif, incitatif, expressif, narratif) que l'élève était amené à produire au terme d'une séquence d'apprentissage, il devait être capable:

- de fournir des renseignements sur des objets, des personnes et des lieux; de créer des personnages, des événements, des lieux appartenant à un univers fictif ainsi que des situations de danger ou de menace; d'exprimer ses goûts et ses sentiments (**intention**) (a);

- d'utiliser des comparaisons, de faire des descriptions, d'intéresser le récepteur (**rapports**) (b);

- d'utiliser des indices de temps pour situer les actions les unes par rapport aux autres (**discours**) (c);

- de respecter le sens des mots (**lexique**) (d), d'utiliser adéquatement les pronoms de la troisième personne, les temps des verbes, les déterminants ainsi que les signes de ponctuation et la majuscule (**syntaxe**) (e);

- de respecter l'**orthographe d'usage** (f) et l'**orthographe grammaticale** (g).

Les enseignants ont apprécié la production écrite des élèves «moyens» ou «avancés» comme suit:

TABLEAU 16

Appréciation de la production écrite: groupe moyen et avancé

	Intention (a)	Rapports (b)	Discours (c)	Lexique (d)	Syntaxe (e)	O. usage (f)	O. gramm. (g)
R+	4 (19 %)	3 (15 %)	3 (15 %)	4 (19 %)	3 (15 %)	3 (15 %)	3 (15 %)
R	12 (57 %)	12 (57 %)	13 (61 %)	13 (61 %)	11 (51 %)	11 (52 %)	6 (29 %)
R?	5 (24 %)	6 (29 %)	5 (24 %)	2 (10 %)	2 (10 %)	2 (10 %)	2 (10 %)
E	0	0	0	2 (10 %)	5 (24 %)	5 (24 %)	5 (24 %)
Total	21	21	21	21	21	21	21

- *Commentaires*

En production écrite, pour ce groupe d'élèves, les exigences minimales relatives à la production de discours informatif, incitatif, expressif et narratif (récit d'aventures) paraissent satisfaites pour plus de 75 p. 100 d'entre eux, sauf en ce qui concerne la syntaxe et l'orthographe d'usage (moins de 70 p. 100) et l'orthographe grammaticale (moins de 45 p. 100).

Les difficultés d'une majorité d'élèves ont trait à la graphie de certains sons (7 sur 13*), à l'utilisation d'homophones (7 sur 13), à la conjugaison de certains verbes (pouvoir, faire, verbes en -cer et en -ger) (7 sur 13), à l'accord du sujet et du verbe (4 sur 13), à l'accord du participe passé (8 sur 13), à l'accord en genre et en nombre (8 sur 13), au choix des idées (3 sur 13), à l'organisation des idées (9 sur 13), à la révision de leur texte (9 sur 13).

Rappelons que parmi ce groupe d'élèves 18 sur 21 ont été jugés aptes à suivre un programme de français du secondaire, dont 7 élèves en cheminement particulier de formation.

* L'information qui existe sur ce chapitre ne porte que sur 13 des 21 élèves qualifiés de «moyens» et d'«avancés».

1.2 Élèves «faibles»

Ce groupe comprend 16 élèves dont les enseignants ont évalué les apprentissages en communication orale, lecture et écriture selon des critères pertinents aux objectifs poursuivis.

1.2.1 Communication orale

- *Critères*

La communication orale a été appréciée à partir des mêmes critères que ceux qui ont été utilisés pour les élèves «moyens» et «avancés» (voir 1.1.1 ci-dessus). Le tableau ci-après groupe les appréciations des enseignants sur la capacité de leurs élèves à produire des discours de type informatif et de type expressif.

TABLEAU 17

Appréciation de la communication orale: groupe faible

	Intention (a)		Rapports (b)		Lexique (c)		Syntaxe (c)		Prosodie (d)	
R+	3	(19 %)	3	(19 %)	2	(13 %)	2	(13 %)	2	(13 %)
R	10	(62 %)	3	(18 %)	10	(62 %)	4	(25 %)	7	(43 %)
R?	2	(13 %)	8	(50 %)	3	(19 %)	9	(56 %)	5	(31 %)
E	1	(6 %)	2	(13 %)	1	(6 %)	1	(6 %)	2	(13 %)
Total	16		16		16		16		16	

- *Commentaires*

On remarquera qu'en production orale la capacité des élèves à communiquer leur message (intention) est satisfaisante et qu'ils utilisent un vocabulaire approprié (lexique) dans plus de 75 p. 100 des cas. Cependant la proportion diminue très nettement lorsqu'il faut mettre en rapport des personnes, des objets, des faits ou des événements ou établir des liens entre ces éléments. Il en est de même pour la syntaxe. Il faut rappeler que dans ce groupe une majorité d'élèves présentaient des signes de difficulté d'apprentissage.

1.2.1 Lecture

- *Critères*

La capacité de lire de l'élève était appréciée selon les critères suivants:

- Donner du sens au texte en retrouvant l'information correspondant à des intentions de lecture plausibles au moyen de la **sélection** (a), du **regroupement** (b) et de l'**inférence** (c);

- Utiliser des stratégies:

  - d'**identification de mots** telles que la reconnaissance de mots usuels, le décodage de mots connus à l'oral par le recours au contexte, à sa connaissance des éléments syllabiques, des radicaux ou des affixes (d);

  - de **compréhension de phrases** en reconstruisant le sens par le recours au contexte sémantique, à l'ordre des mots, par des opérations de permutation, d'addition et de soustraction (e);

  - de **compréhension de texte** en faisant les liens sémantiques entre les phrases à l'aide de marqueurs de relation et en reconstituant le réseau d'information d'un texte par l'analyse des liens qui existent entre les phrases (f).

Le tableau 18 montre comment les enseignants ont apprécié les capacités de leurs élèves à lire des textes informatifs.

- *Commentaires*

On remarquera que dans ce groupe les difficultés de lecture demeurent assez nombreuses. Ils ne sont que 32 p. 100 à pouvoir donner du sens à un texte assez simple par la sélection et le regroupement de l'information; la proportion se réduit à 25 p. 100 lorsque qu'il faut faire appel à l'inférence. Dans leur grande majorité, ces élèves n'auraient pas encore acquis les processus mentaux qui leur permettent d'accomplir des tâches de lecture plus ou moins complexes. Il en est de même des stratégies d'identification de mots, de compréhension de phrases et de texte.

TABLEAU 18

Appréciation de la lecture: groupe faible

	Sélection (a)	Regroupement (b)	Inférence (c)	Identification de mots (d)	Compréhension de phrases (e)	Compréhension de textes (f)
R+	2 (13 %)	2 (13 %)	0	1 (6 %)	1 (6 %)	1 (6 %)
R	3 (19 %)	3 (19 %)	4 (25 %)	5 (32 %)	3 (19 %)	2 (13 %)
R?	7 (43 %)	6 (37 %)	5 (32 %)	3 (19 %)	7 (43 %)	5 (31 %)
E	4 (25 %)	5 (31 %)	7 (43 %)	7 (43 %)	5 (32 %)	8 (50 %)
Total	**16**	**16**	**16**	**16**	**16**	**16**

1.2.3 Production écrite

- *Critères*

En production écrite, les élèves devaient apprendre à produire des textes divers à caractère utilitaire à partir d'intentions plausibles de communication; ces textes ont été appréciés selon les critères suivants:

- Choisir des données conformes à **l'intention** (a) en nombre suffisant et s'assurer qu'il ne manque pas de mots dans la phrase (**forme** de l'information) (b);
- **Organiser** leur texte de manière que les référents soient identifiables (c);
- Respecter l'**orthographe** des mots usuels (d);
- Respecter l'orthographe grammaticale, soit les marques du féminin et du pluriel des groupes nominaux simples (**accord**) (e), les conjugaisons de **verbes** (f), les **homophones** (g);
- Structurer correctement les **phrases** (h) et respecter les marques de **ponctuation** (i);
- **Présenter** leur texte selon une disposition claire et une calligraphie lisible (j).

L'appréciation des enseignants est reprise dans le tableau 19.

TABLEAU 19

Appréciation de la production écrite: groupe faible

	Intention			Orth.	Orth. grammaticale			Système		Prés.
	Information (a)	Forme (b)	Organis. (c)	Usage (d)	Accord (e)	Verbe (f)	Homoph. (g)	Phrase (h)	Ponct. (i)	0
R+	0	0	0	0	1 6 %	0	0	1 6 %	1 6 %	2 13 %
R	6 37 %	6 37 %	6 37 %	5 32 %	5 32 %	5 32 %	2 13 %	2 13 %	6 37 %	3 19 %
R?	9 57 %	7 44 %	9 57 %	6 37 %	5 31 %	5 31 %	11 69 %	8 50 %	4 25 %	5 31 %
E	1 6 %	3 19 %	1 6 %	5 31 %	5 31 %	6 37 %	3 19 %	5 32 %	5 32 %	6 37 %
Total	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16

- *Commentaires*

On remarque que 37 p. 100 des élèves de ce groupe peuvent minimalement exprimer dans un texte écrit cohérent leur intention de communication, sans omettre de mots dans leurs phrases. Ils sont moins nombreux à rédiger un texte en respectant l'orthographe d'usage et quelques règles de l'orthographe grammaticale. Et seulement 2 élèves sur 16 sont capables de former des phrases syntaxiquement correctes. Les autres demanderaient beaucoup de soutien de la part de l'enseignant et probablement une aide plus spécialisée pour atteindre les habiletés nécessaires à la production d'écrits relativement fonctionnels.

2. Les examens maison

Les examens maison apportent peu de renseignements sur l'évolution des apprentissages des élèves sinon qu'ils confirment des différences de rendement entre les élèves «moyens» et «avancés» et les élèves «faibles».

2.1 Examen d'avril 1990

Un premier examen effectué en avril 1990 comprenait les épreuves suivantes:

- *Communication orale:* «Un cadeau vivant»

(Jeu de rôles pour amener les élèves à poser des questions sur les animaux à partir d'une mise en situation où la Société protectrice des animaux (SPCA) distribuait des animaux gratuitement au parc Angrignon.)

- *Compréhension orale:* «Deux mois plus tard»

(Écoute de conversations téléphoniques entre le conseiller de la SPCA et les personnes ayant reçu un animal.)

- *Compréhension écrite:* «Viens aider monsieur Loiseau»

(Lecture de fiches d'identification portant sur des animaux.)

- *Production écrite:* «Un nouvel ami pour madame Tardif»

Les tâches évaluatives demandées aux élèves étaient axées sur le repérage et l'inférence. Ces deux niveaux de difficultés avaient été retenus parce qu'ils correspondent sensiblement aux types de tâches évaluatives que l'on retrouve dans les épreuves du Ministère de la fin du primaire. Les résultats des élèves sont présentés dans le tableau 20.

Les résultats de cet examen ainsi que l'information et les observations en cours d'apprentissage ont aidé les enseignants à préciser le profil de leurs élèves qu'ils ont groupés selon leur niveau de rendement en «avancés», «moyens» et «faibles».

TABLEAU 20

Résultats de l'examen d'avril 1990

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=43	%	N=43	%	N=43	%	N=43	%
A (85 et +)	14	33	5	12	11	25	12	28
B (70-84)	13	30	15	35	5	12	6	14
C (60-69)	9	21	8	18	17	40	7	16
D (59 et -)	7	16	15	35	10	23	18	42

2.2 Examen de juin 1990

Cet examen permettait de faire le point à la fin de l'année scolaire. Il comprenait quatre épreuves et a été passé uniformément à tous les élèves.

- La communication orale consistait pour les élèves à interagir dans le cadre d'une simulation d'émission de radio;

- L'épreuve de compréhension orale mesurait la capacité des élèves à repérer ou à sélectionner des renseignements relatifs aux activités récréatives de la ville de Montréal durant l'été;

- L'épreuve de lecture mesurait la capacité de l'élève à repérer, à sélectionner, à regrouper et dans une moindre mesure à inférer le sens de courts textes informatifs portant sur plusieurs fruits tropicaux;

- L'épreuve écrite portait sur la capacité de rédiger un court texte de type incitatif sur les mesures de sécurité dans les piscines.

Les résultats sont présentés dans le tableau 21.

TABLEAU 21

Résultats de l'examen de juin 1990

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=37	%	N=37	%	N=37	%	N=37	%
A (85 et +)	3	8	10	27	4	11	-	-
B (70-84)	11	30	10	27	6	16	8	22
C (60-69)	15	40	4	11	8	22	2	6
D (45-59)	3	19	5	13	7	19	9	24
D (44 et -)	1	-	8	22	12	32	18	48

Cette épreuve permet de constater qu'après dix mois la communication orale s'est améliorée chez la grande majorité des élèves. Toutefois, l'écriture constitue une difficulté chez la grande majorité puisque 72 p. 100 des élèves ne parviennent pas à atteindre le seuil de réussite de 60 p. 100. Viennent ensuite la lecture (41 p. 100 d'échecs) et l'écoute (35 p. 100 d'échecs). Ces résultats semblent confirmer l'hypothèse voulant que certains élèves peuvent parvenir à maîtriser les habiletés de communication orale dans des situations contextualisées mais que la maîtrise du discours écrit requiert plus de temps et demande l'acquisition de stratégies cognitives plus particulières.

2.3 Examen de février 1991

L'examen de février 1991 comprenait deux épreuves. Il a été passé dans le but d'apprécier dans quelle mesure les élèves avaient maîtrisé les objectifs de lecture et d'écriture du programme de l'accueil.

L'épreuve a été produite par une école de la commission scolaire et adaptée de manière à être conforme à la *Définition du domaine du programme de français, classes d'accueil et de francisation du secondaire* (Document 16-3904-02, MEQ, 1991).

- L'épreuve de lecture comprenait un texte descriptif portant sur différents types de patins et faisait appel aux capacités de repérage, de sélection, de regroupement et d'inférence;

- L'épreuve d'écriture consistait à produire un texte narratif sous forme de lettre.

Les résultats figurent dans le tableau 22 ci-après.

TABLEAU 22

Résultats de l'examen de février 1991

	Lecture		Production écrite	
	N=37	%	N=37	%
A (85 et +)	3	8	3	8
B (70-84)	6	16	9	25
C (60-69)	6	16	6	17
D (45-59)	3	8	13	36
E (44 et -)	19	52	5	14

Après 15 mois de mise à l'essai du modèle d'intervention, les résultats montrent qu'en lecture 40 p. 100 des élèves ont acquis des habiletés correspondant aux objectifs du programme des classes d'accueil; la proportion est de 50 p. 100 en ce qui concerne les objectifs d'écriture. On peut ajouter qu'à une exception près, aucun des élèves qualifiés de «faibles» n'a pu atteindre le seuil de réussite de 60 p. 100.

2.4 Examens de juin 1991

Au mois de juin 1991, les élèves ont passé un série d'examens destinés à satisfaire aux exigences de la commission scolaire et dans une certaine mesure à étayer le jugement des enseignants en ce qui concerne les classes que devraient fréquenter leurs élèves l'année suivante. Comme c'est le cas pour l'ensemble des élèves des classes d'accueil, une série d'examens sommatifs, conçus à l'intention des élèves du secteur ordinaire de l'enseignement qui ont suivi le programme d'études pendant toute l'année et qui ont poursuivi toute leur scolarité au Québec, ont été passés. Dans ce contexte, le seuil de réussite de 60 p. 100 est abaissé (entre 45 p. 100 et 50 p. 100) pour les élèves des classes d'accueil.

Les élèves ont donc passé des examens différents:

- Examens destinés aux élèves de cheminement particulier de formation en rattrapage du premier cycle du primaire (examens de CPF130);
- Examens destinés aux élèves de cheminement particulier de formation en rattrapage du deuxième cycle du primaire (examens de CPF160);
- Examens de fin de 1re secondaire (examens de 1re secondaire);
- Examens de fin de 2e secondaire (examens de 2e secondaire).

Comme ces examens n'ont pas été passés uniformément aux élèves et que les programmes suivis ne correspondaient qu'en partie aux programmes sur lesquels les épreuves étaient basées, les résultats sont difficilement interprétables dans la présente recherche-action. Ces résultats sont présentés à l'annexe 6.

B. Développement de la langue écrite et de la littéracie

Pour rendre compte du développement de la langue écrite et de la conscience de l'écrit (la littéracie), les productions de 8 élèves - 3 productions par élève, soit 24 au total - sont présentées à l'annexe 7. La première production date de novembre 1989, deux mois environ après le début de la mise à l'essai du modèle d'intervention; la deuxième, de juin 1990, au terme du dixième mois - durée du séjour normal dans une classe d'accueil -; la troisième a été produite au mois de juin 1991, au terme de la mise à l'essai du modèle d'intervention. L'échantillon de huit élèves comprend quatre élèves du groupe qualifié de «faible» (deux «faibles-» désignés par X1 et X2 et deux «faibles+» désignés par X3 et X4) et quatre élèves du groupe «moyen» et «avancé» (deux «moyens», désignés par X5 et X6, et deux «avancés», désignés par X7 et X8). Les autres critères de sélection ont trait à l'âge, à la scolarité antérieure et au pays d'origine de manière à établir la meilleure représentativité possible.

L'analyse des productions a été faite à partir de critères partiellement empruntés à la grille de correction abrégée produite par le ministère de l'Éducation pour l'évaluation de l'épreuve de français écrit (langue d'enseignement) de 6e année du primaire ainsi qu'à une grille similaire conçue à l'intention des élèves des classes d'accueil du secondaire.

Les critères retenus sont les suivants: l'information, du point de vue de la quantité (le nombre de données fournies) et de son développement (le nombre de mots dans le texte produit); le vocabulaire employé (la justesse des mots et le recours plus ou mois fréquent au procédé de répétition); la phrase (l'emploi correct des structures et de la ponctuation); l'organisation du texte (du point de vue de sa cohérence, de sa cohésion et de sa division en parties distinctes, en paragraphes notamment); l'orthographe d'usage (le nombre de fautes commises) et l'orthographe grammaticale (le respect du genre des mots, l'accord des noms et des adjectifs, la conjugaison des verbes et la concordance des temps).

1. Analyse de la production n°1

On constate qu'à une exception près, les textes sont courts et ont de 12 à 62 mots. Le vocabulaire employé est déficient (mauvais emploi chez tous les élèves «faibles») et répétitif chez la plupart des élèves (14 répétitions sur 48 mots chez X1 et 18 sur 59 mots chez X6; à titre d'exemple, chez ce dernier, on trouve 6 fois le mot «neige», 5 fois le mot «aime» et 3 fois le mot «joue»).

La structure de la phrase est pratiquement inexistante chez les «faibles» X1, X2 et X3, chez un «moyen» (X5) et chez un «avancé» (X7). Deux élèves, X4 et X7, construisent des phrases simples et correctes (six phrases dans leurs textes respectifs) et utilisent de manière appropriée le point et la virgule. Le nombre de fautes d'orthographe d'usage est dans l'ensemble peu élevé, à l'exception des deux premiers élèves «faibles-» (X1 et X2). Sur le plan grammatical, on notera l'utilisation très faible voire inexistante de l'adjectif, ce qui explique l'absence de fautes d'accord du nom et de l'adjectif. Par contre, pour ce qui est de l'accord des verbes et de leur conjugaison, l'ensemble des élèves commet une faute à raison d'une fois sur deux, sauf pour X2 «faible» et X8 «avancé» qui n'ont commis aucune erreur sur les six et huit verbes respectivement employés. Pour ce qui est de l'organisation du texte, la cohérence des idées, la cohésion entre les phrases et la division du texte sont pratiquement inexistantes chez trois des quatre élèves «faibles» (X1, X2 et X3) et très peu développées chez les «moyens» et «avancés», à l'exception de X5. On pourra remarquer que, dans l'ensemble, les quelques éléments de cohésion textuelle, lorsqu'ils existent, sont assurés par le procédé de répétition.

2. Analyse de la production n° 2

La production n° 2 marque un net écart entre trois élèves «moyens» et «avancés» et le reste de l'échantillon.

Chez l'ensemble des élèves «faibles» et chez un élève «moyen», le nombre de mots par texte augmente légèrement: de 55 à 130 mots, mais le nombre de données par texte demeure limité à 4 ou 5, ce qui constitue une différence peu sensible par rapport à la première production de novembre 1989. Le vocabulaire est encore restreint et répétitif et on note plusieurs emplois erronés de termes. Par contre, il y a très peu de fautes d'orthographe d'usage. Sur le plan grammatical, il y a très peu de fautes d'accord mais aucun des cinq élèves n'a utilisé d'adjectifs. Le nombre de verbes a par contre sensiblement augmenté - entre 11 et 22 verbes - et ils sont utilisés correctement dans 60 p. 100 des cas. Le nombre de phrases produites se situe entre huit et neuf; leur structure est soit inapparente, soit incorrecte. Le point semble utilisé correctement mais non la virgule. Du point de vue de l'organisation textuelle, on peut déceler une faible amorce de cohésion bien que les liens entre les phrases soient déficients ou inexistants. L'utilisation du paragraphe marque un début de cohérence bien que les idées exprimées paraissent diffuses.

À l'opposé, les textes de 3 élèves «moyens» et «avancés» (X6, X7, X8) comprennent de 232 à 296 mots et véhiculent, chacun, entre 7 et 10 données. Le vocabulaire est plus étendu mais pas toujours employé à bon escient. Le nombre de fautes d'orthographe d'usage est de trois à quatre. Du point de vue grammatical, on note de une à deux fautes de genre. L'adjectif, quoique son utilisation soit faible, c'est-à-dire de trois à cinq occurrences, commence à être employé et il est bien accordé avec le nom. Par contre l'utilisation du verbe est nettement plus abondante, soit de 37 à 77 verbes: 2 élèves ont commis moins 5 erreurs de temps et de conjugaison. Chez le troisième (X7), on note 13 erreurs sur 49 verbes, mais on remarque qu'il essaie d'employer des temps composés et le présent du conditionnel. Ses phrases sont du point de vue syntaxique plus complexes dans la mesure où on note plusieurs propositions subordonnées. Les trois élèves ont produit une vingtaine de phrases dont la structure est complète et correcte et ils semblent avoir appris à manier la ponctuation sans difficulté. La cohésion entre les phrases est satisfaisante chez deux élèves (X6 et X8) et paraît amorcée chez le troisième (X7).

Un élève recourt à l'utilisation de marqueurs de liaison (X6). Quant à l'organisation du texte, on retrouve une introduction, un développement et une conclusion bien marqués chez deux élèves (X6 et X7).

3. Analyse de la production n° 3

La production n° 3 permet de faire une distinction nette parmi trois niveaux de rendement: celui des élèves X1, X2 et X3, du groupe «faible»; celui des élèves X4 et X5, respectivement «faible+» et «moyen»; et celui des élèves X6 «moyen» X6, X7 et X8 «avancés».

Les élèves «faibles» X1, X2 et X3 ont produit des textes variant de 59 à 168 mots avec un nombre de données variant de 4 à 7. Le vocabulaire est correct et peu répétitif, sauf pour X1. On note de cinq à neuf fautes d'orthographe d'usage. En orthographe grammaticale, on relève une à six fautes de marque du genre et un début d'utilisation de l'adjectif accordé avec très peu d'erreurs. Les verbes (de 18 à 28) sont employés au présent de l'indicatif mais avec des erreurs (de 5 à 11). Les textes comprennent de quatre à neuf phrases qui sont plus longues et dont la structure est relativement correcte. Le texte prend une forme organisée: on ne retrouve pas de marqueurs de liaison, mais les idées se suivent (chez X1), et il semble y avoir prise de conscience de la nécessité de développer une idée par phrase ou par paragraphe (X1 et X2). Les divisions en paragraphes sont par ailleurs bien marquées.

La production des élèves X4 et X5 totalisent respectivement 191 et 238 mots et le nombre de données est de 8 et 9. On remarque peu de répétitions et un seul mauvais emploi. Un élève (X5) n'a commis que 3 fautes d'orthographe d'usage, 1 faute de marque du genre et 3 erreurs sur les 38 verbes utilisés. L'élève X4 a commis 15 fautes d'orthographe d'usage, 1 faute de genre et employé 18 verbes erronés sur 38. Du point de vue syntaxique, ils ont produit 9 et 12 phrases dont les structures sont relativement correctes. L'organisation du texte est assurée par la présence de marqueurs de liaison et la cohérence par un enchaînement d'idées développées dans des paragraphes bien délimités.

Chez les élèves X6, X7 et X8, les textes produits varient de 179 à 312 mots et le nombre de données est de 8 à 10. Le vocabulaire employé est correct et même recherché (chez X6). Le nombre de fautes d'orthographe d'usage varie de une à trois; on retrouve une à quatre fautes de genre, deux à trois erreurs d'accord de l'adjectif qui est employé plus fréquemment (neuf fois). Les verbes sont conjugués correctement mais la concordance des temps n'est pas encore maîtrisée, notamment dans l'utilisation du passé composé, du passé simple et de l'imparfait. Du point de vue syntaxique, les textes comptent de 13 à 21 phrases, dont plusieurs sont complexes. La cohésion est assurée par l'utilisation appropriée de marqueurs de liaison. Les idées sont développées de manière cohérente et bien argumentées. L'articulation formelle du texte est clairement divisée en une introduction, un développement et une conclusion.

4. Commentaires

L'analyse sommaire des productions écrites d'un échantillon d'élèves permet d'apercevoir les difficultés que posent l'apprentissage et l'utilisation de la langue écrite aux élèves sous-scolarisés. Elle pourrait ouvrir quelques pistes pour la mise au point d'un enseignement correctif ou de mesures d'appui facilitant l'appropriation de la langue écrite.

Il ressort plus particulièrement de l'analyse les points suivants:

- Tous les élèves, qu'ils soient «faibles» ou «moyens» et «avancés», ont progressé: les écarts entre «faibles», «moyens» et «avancés», tels qu'ils ont été classés par les enseignants à la mi-avril 1990, se sont accusés, mais tous les élèves semblent, au terme de la mise à l'essai, capables de composer un message écrit et de donner du sens à leur texte;

- Les apprentissages qui paraissent le moins poser de difficulté semblent ceux qui sont liés au vocabulaire (de moins en moins répétitif et de plus en plus étendu chez tous les élèves) et à la ponctuation dont l'usage apparaît et se développe (le point d'abord, puis la virgule) chez tous les élèves mais à des rythmes différents. L'orthographe d'usage ne paraît pas poser de grandes difficultés, non plus que, du point de vue grammatical, les marques de genre et l'accord des noms et des adjectifs;

- Les apprentissages qui demeurent difficiles relèvent de la syntaxe et plus particulièrement de la concordance des temps des verbes: soit que les élèves se cantonnent dans l'utilisation du présent de l'indicatif (cas des élèves «faibles»), soit qu'ils se risquent à utiliser des temps composés et des modes variés mais avec beaucoup de difficulté (cas des élèves «avancés»);

- Les apprentissages les plus différenciés entre élèves «faibles», «moyens» et «avancés» se révèlent dans la longueur des textes, dans le nombre de données fournies et dans l'organisation du texte. Cela ressort nettement de la production n° 3. Il semble que c'est au cours de la deuxième année d'apprentissage que les règles qui régissent l'organisation de l'écrit ont de manières diverses commencé à s'installer. Même chez les plus faibles, il y a une prise de conscience de l'organisation textuelle et de la nécessité de procéder par introduction, développement et conclusion. Chez les élèves «moyens» on remarque une cohérence dans le développement des idées, même s'ils ne réussissent qu'à les développer faiblement. Quant aux élèves «avancés», ils semblent avoir maîtrisé les grands principes de la production de textes et sont sensibilisés à la variété des discours, notamment les discours narratif et argumentatif.

C. Apprentissages en sciences humaines

En sciences humaines, l'appréciation des apprentissages portait, d'une part, sur l'appropriation par l'élève des trois phases de la démarche scientifique: l'exploration du sujet à étudier ou de la tâche à accomplir (a), la recherche et le traitement de l'information liée au sujet ou à la tâche (b), la synthèse nécessaire pour rendre compte de la tâche accomplie ou de l'apprentissage effectué (c); d'autre part, sur l'habileté de l'élève à mettre en action les processus mentaux suivants: l'observation (d), la comparaison (e), la classification (f), l'établissement de liens (g).

L'échelle d'appréciation est la même que celle qui a été utilisée en français (voir II.A.1., p. 85-86).

1. Élèves «moyens» et «avancés»

Le tableau ci-dessous reprend les appréciations des enseignants relatives à l'initiation à la géographie du Québec:

TABLEAU 23

Appréciation des apprentissages en sciences humaines: groupe moyen et avancé

	Démarche						Habiletés							
	Explor. (a)		RTI (b)		Synth. (c)		Observ. (d)		Comp. (e)		Class. (f)		Liens (g)	
R+	9	43 %	9	43 %	8	38 %	9	43 %	9	43 %	9	43 %	8	38 %
R	1	6 %	6	28 %	4	19 %	12	57 %	12	57 %	8	38 %	4	19 %
R?	0		6	29 %	9	43 %	0		0		4	19 %	9	43 %
E	0		0		0		0		0		0		0	
Total	10		21		21		21		21		21		21	

En ce qui concerne la démarche, un peu plus de la moitié des élèves (57 p. 100) semble l'avoir acquise complètement. Plus de 80 p. 100 peuvent la réussir aux deux premières étapes et tous à la première étape. Quant aux habiletés, celles qui se rapportent à l'observation et à la comparaison semblent maîtrisées par l'ensemble du groupe, mais cela diminue sensiblement pour celles qui font appel à des processus mentaux plus complexes, soit la classification (81 p. 100) et l'établissement de liens (57 p. 100).

2. Élèves «faibles»

Dans ce groupe, le tableau ci-dessous montre que 2 élèves sur 16 (13 p. 100) ont maîtrisé la démarche complète alors qu'ils sont 5 élèves (32 p. 100) à en avoir maîtrisé les deux premières étapes. Pour ce qui est des habiletés, 7 élèves (44 p. 100) ont amélioré suffisamment leur sens de l'observation, 4 élèves (25 p. 100), leur capacité de comparer et de classifier, et 2 élèves celle d'établir des liens. On remarquera que la majorité de ces élèves a encore besoin d'une aide importante pour pouvoir réaliser des tâches nécessitant des opérations cognitives le moindrement complexes.

TABLEAU 24

Appréciation des apprentissages en sciences humaines: groupe faible

	Démarche			Habiletés			
	Explor. (a)	RTI (b)	Synth. (c)	Observ. (d)	Comp. (e)	Class. (f)	Liens (g)
R+	1 6 %	0	0	0	0	0	0
R	4 25 %	4 25 %	2 13 %	7 44 %	4 25 %	4 25 %	2 13 %
R?	5 32 %	6 38 %	8 50 %	8 50 %	8 50 %	8 50 %	8 50 %
E	6 37 %	6 37 %	6 37 %	1 6 %	4 25 %	4 25 %	6 37 %
Total	16	16	16	16	16	16	16

D. Appreatissages en mathématique

Les apprentissages effectués dans le domaine de la mathématique sont présentés dans le tableau 23.

Rappelons brièvement que les apprentissages du premier cycle du primaire comprenaient le concept de nombre, les caractéristiques de la numération en base 10, la lecture et l'écriture de nombres inférieurs à 1 000, l'ordonnancement d'un ensemble de nombres inférieurs à 1 000, les quatre opérations sur les nombres naturels, la résolution de problèmes tirés de la vie réelle. En géométrie et mesures, il y avait les notions d'intérieur, d'extérieur et de frontière, certaines caractéristiques de solides, la familiarisation avec les figures à deux dimensions, les mesures de longueur en mètres et en centimètres.

Les apprentissages du deuxième cycle comprenaient une révision des connaissances et habiletés du premier cycle (module 5), la composition et la décomposition de nombres inférieurs à 10 000, l'ordonnancement de nombres naturels inférieurs à 1 000 000, les opérations ou suites d'opérations sur les nombres naturels, la résolution de problèmes tirés de la vie réelle, le sens de la fraction, l'ordonnancement de fractions, l'addition, la soustraction et la multiplication de fractions à l'aide d'un matériel concret, les nombres à virgule. En géométrie, on trouvait la description et la classification de polygones selon certaines de leurs propriétés. En mesures, il y avait l'estimation et la mesure d'objets, les relations entre unités de longueur, l'estimation et la mesure

d'angles, la solution de problèmes relatifs aux unités de longueur, l'utilisation de consignes et de symboles (cf. Mathématiques O64-130 et O64-160, «Objectifs et segmentation», CECM, janvier 1989).

Les apprentissages relatifs à la 1re, 2e et 3e secondaire étaient identiques à ceux des classes ordinaires (cf. Programmes d'études, Mathématique, MEQ).

On peut remarquer que 13 des 15 élèves qui ont commencé leur apprentissage par les modules M1 et M2, c'est-à-dire sans acquis ou avec de très faibles acquis*, ont accompli les apprentissages du premier cycle du primaire tels qu'ils sont brièvement décrits ci-dessus. L'un d'entre eux achevait les apprentissages du deuxième cycle et trois d'entre eux, pour les terminer, auront à effectuer le module 8 qui porte principalement sur la multiplication, la division de nombres à virgule, la résolution de problèmes comportant des nombres à virgule, les relations entre unités de mesure (km, m, cm, mm), le calcul du périmètre de polygones réguliers, la résolution de problèmes relatifs aux unités de longueur.

TABLEAU 25

Représentation des apprentissages effectués en mathématique entre septembre 1989 et mai 1991

En ordonnée (oblique) sont indiqués le module ou le programme par lequel l'élève a commencé son apprentissage de la mathématique. En abscisse sont indiqués le module ou le programme auquel l'élève a abouti à la fin de l'intervention. M = Module. Les modules 1 à 4 concernent les objectifs du premier cycle du primaire; ceux de 5 à 8 concernent les objectifs de deuxième cycle. S = programme du secondaire, soit S1: 1re année du secondaire, S2: 2e année, S3: 3e année. Les chiffres indiquent le nombre d'élèves par rapport à l'importance de l'apprentissage effectué. Par exemple le chiffre 2 inscrit à l'intersection du M4 et de S1 signifie que 2 élèves ont commencé leur apprentissage de la mathématique en septembre 1989 par le module 4 et faisaient les apprentissages requis par le programme de 1re secondaire en mai 1991.

* Les acquis en mathématique ont été établis à l'aide de tests en 25 langues conçus en ce sens par la Commission des écoles catholiques de Montréal quelques semaines après l'arrivée des élèves en classe.

Parmi les neuf élèves qui avaient quelques acquis du premier cycle du primaire - c'est-à-dire principalement des connaissances élémentaires sur les nombres naturels, l'addition et la soustraction, ainsi que sur les unités de longueur - et qui ont commencé leurs apprentissages par les modules M3 et M4, trois d'entre eux avaient terminé le programme du primaire et entrepris celui de 1re secondaire et deux autres avaient fait le programme du primaire, celui de 1re secondaire et entreprenaient celui de 2e secondaire.

Enfin, parmi les 13 élèves qui possédaient les acquis du premier cycle du primaire, 6 élèves avaient effectué les apprentissages du deuxième cycle du primaire et entrepris ceux de 1re secondaire, 3 élèves entreprenaient le programme de 2e secondaire et 1 élève commençait celui de 3e secondaire.

CONCLUSIONS

ET

RECOMMANDATIONS

La recherche-action consistait à orienter et à suivre les activités touchant la préparation et la mise à l'essai d'un modèle d'intervention auprès d'élèves allophones sous-scolarisés ou analphabètes du secteur des classes d'accueil* et à rendre compte du cheminement des élèves. Le modèle dans son ensemble et les divers aspects de l'action pédagogique mis de l'avant appellent un certain nombre de considérations qui étayent l'argumentation de chacune des recommandations qui suit:

1. Le modèle d'intervention, en tant que solution de rechange susceptible de favoriser l'intégration de l'élève allophone sous-scolarisé ou analphabète dans le système scolaire québécois, a acquis une appréciable validité. Même s'il n'a pas toujours trouvé un terrain optimal d'application, il n'a fait l'objet d'aucune remise en question. Au terme de la recherche-action, l'assise des principes sur lesquels il se fonde et de l'approche pédagogique qu'il préconise demeure solide. Les progrès des élèves, si inégaux soient-ils, confortent la pertinence des choix. L'évolution des productions écrites et les données de la recherche qualitative témoignent de succès parfois modestes mais importants dans la mesure où, à quelques exceptions près, le processus de socialisation au monde de l'écrit semble avoir été enclenché. De premiers renseignements, concernant une douzaine d'élèves et recueillis au premier trimestre de l'année 1991-1992, montrent que leurs résultats scolaires sont pour neuf d'entre eux équivalents et parfois supérieurs à la moyenne des classes respectives auxquelles ils ont été intégrés, que ce soit en français, en mathématique ou dans les autres matières au programme. Toutefois, les potentialités du modèle n'ont pu toutes être explorées et le champ d'application ne touche que deux écoles d'une même commission scolaire.

   En conséquence, on ne saurait trop recommander que l'application du modèle soit, pour le proche avenir, envisagé dans un cadre plus élargi où les commissions scolaires intéressées s'inscriraient dans une démarche de collaboration avec le ministère de l'Éducation** en vue d'en étendre la portée et de l'adapter aux particularités de chacune.

---

* Il s'agit d'élèves immigrants récemment arrivés au Québec, âgés de 12 à 16 ans, dont la langue maternelle est autre que le français et qui accusent un retard scolaire de trois ans ou plus.

** À partir de conclusions préliminaires, un document d'information en ce sens a été publié par la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation au mois de mars 1990. On peut se procurer ce document à la DSCC.

2. Le cadre conceptuel du curriculum, décrit au chapitre 2 du présent rapport, qui opte pour des apprentissages intégrés afin d'assurer le développement de la littéracie, l'enseignement de la langue, celui de la mathématique et en fin de compte le développement intellectuel, personnel et social de l'élève sous-scolarisé, n'appelle pas de remise en question. Cette conception curriculaire tient compte d'un ensemble de dimensions qui favorisent la prise en charge des apprentissages par l'élève et le familiarisent avec des démarches et des stratégies susceptibles de faciliter son intégration dans le système scolaire du Québec.

   En conséquence, le cadre conceptuel du curriculum mérite donc d'être conservé.

3. Les objectifs et les contenus notionnels relatifs à l'apprentissage de la langue française, après les ajustements effectués en cours de recherche-action, notamment l'ajout, aux objectifs initiaux du programme des classes d'accueil, d'habiletés et de connaissances visées par les programmes de français, langue maternelle, semblent adaptés à une partie des élèves qualifiés de «moyens» et «avancés». L'analyse des feuilles de route et des productions écrites montre que la majorité d'entre eux sont parvenus à maîtriser les objectifs retenus ou sont en voie de le faire avec un soutien approprié. Pour ce qui est des objectifs relatifs à la littéracie et aux méthodes et techniques de travail, leur importance est attestée par le progrès du travail des élèves et en particulier les productions écrites. Quant aux sciences humaines et aux sciences de la nature, les objectifs prévus n'ont pu être que partiellement atteints mais leur pertinence n'a pas été mise en cause.

   Dans une perspective de généralisation, il conviendrait de reconduire les objectifs et les contenus notionnels relatifs à l'apprentissage du français, des sciences humaines, des sciences de la nature, au développement de la littéracie et des méthodes et techniques de travail tels qu'ils ont été modifiés ou adaptés au cours de la recherche-action, sous réserve du point 4 ci-dessous.

4. Pour les élèves qui présentent des difficultés ou des troubles d'apprentissage, quelques pistes ont été ouvertes mais sans déboucher sur des actions concrètes: une évaluation psychopédagogique menée auprès d'une dizaine de sujets a permis de dégager trois profils généraux d'élèves sous-scolarisés. Ces profils pourraient constituer un premier cadre pour des actions différenciées qui viendraient parfaire et enrichir le modèle mis à l'essai au cours de la présente recherche-action. Pour les élèves les plus âgés en particulier, il faudrait s'interroger sur la possibilité de revoir les objectifs et les contenus du curriculum de même que le cadre organisationnel du modèle en fonction des besoins propres aux jeunes adultes. Une telle option devrait déboucher sur l'acquisition, par l'élève, d'habiletés et de savoirs qui lui donneraient un accès direct ou médiatisé au monde du travail. Pour les élèves dont le profil est autre, il faudrait se pencher sur la possibilité de leur offrir des services plus spécialisés, un programme d'amélioration du potentiel intellectuel ou une aide de type orthopédagogique par exemple.

   Cependant, l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire et à une année convenant à leur âge est difficilement réalisable. Si certains élèves ont réussi de remarquables rattrapages (voir le chapitre 3 du présent rapport), ce n'est pas le cas de tous. Il serait plus opportun de viser des conditions d'apprentissage permettant à chacun d'exploiter le maximum de son potentiel intellectuel et de s'épanouir sur le plan personnel et sur le plan social. Il n'est pas inutile non plus de rappeler que le dépistage de difficultés d'apprentissage est délicat dans le cas d'élèves allophones. Mais tous les efforts devraient être entrepris pour éviter d'orienter vers des voies parallèles des élèves qui pourraient, avec le soutien nécessaire, réussir dans des classes ordinaires.

   La recherche-action confirme que la sous-scolarisation peut s'accompagner de difficultés ou de troubles d'apprentissage. Elle souligne aussi le cas des élèves les plus âgés.

   Aussi faut-il recommander:

   - la recherche et la mise au point de moyens pédagogiques et de modèles organisationnels susceptibles d'aider les enseignants à optimiser les apprentissages des élèves les plus âgés et de ceux en difficulté d'apprentissage;

   - la recherche et la mise au point d'instruments fiables de dépistage de l'élève allophone en difficulté d'apprentissage.

5. L'approche pédagogique, décrite au chapitre 2 du présent rapport, conserve sa valeur et l'accent mis sur les apprentissages intégrés ne peut qu'être maintenu. Toutefois, à la lumière de l'expérience récente et tout en reconnaissant l'accroissement de travail qu'a entraîné la recherche-action, il convient de se questionner quant à la capacité des enseignants de mener à bien l'enseignement intégré de contenus de plus en plus nombreux et de plus en plus complexes. Il n'a pas été possible qu'un même responsable de classe procède à l'enseignement des sciences humaines et des sciences de la nature, car cela constitue une tâche beaucoup trop lourde, du moins dans les conditions de la présente recherche-action.

   En conséquence, il convient qu'une attention particulière soit accordée à l'intégration des apprentissages et que soient favorisées les conditions susceptibles de la mener à bien par des activités de perfectionnement, un soutien en classe et, lorsque cela est possible, par le travail d'équipe et le partage concerté de tâches.

6. Pour la mathématique, la recherche-action a montré la nécessité de prévoir une période transitoire pendant laquelle l'apprentissage des premiers concepts s'effectuerait dans le cadre d'une thématique commune à celle de l'apprentissage du français. Une telle période permettrait de préparer le terrain à un travail de coopération entre élèves tout en constituant un précieux facteur de socialisation.

   Il est par conséquent recommandé que le cours de mathématique, tout en maintenant un enseignement en grande partie individualisé, comprenne une période transitoire d'apprentissage de concepts communs à ceux du cours de français et que des outils pédagogiques soient conçus et développés en conséquence.

7. La durée de l'intervention pédagogique étendue sur deux années scolaires paraît justifiée. Pour une majorité d'élèves, c'est surtout au cours de la deuxième année que les différentes habiletés relatives à la langue écrite se sont développées et qu'il a été possible d'entreprendre l'apprentissage du français, des sciences humaines et des sciences de la nature de manière relativement approfondie.

   Dans cette perspective, la durée de l'intervention pendant une période de deux années scolaires consécutives devrait être maintenue.

8. L'abondance de ressources didactiques et d'équipement pédagogique constitue un élément clé du succès de l'approche pédagogique préconisée. C'est le moyen par lequel passent en particulier le processus de scolarisation et le développement de la littéracie. Rappelons que l'acceptation de ce terme, tel qu'il est défini à la page 15 de ce rapport, signifie, du point de vue pédagogique, l'appropriation par l'élève d'une conception langagière qui place la langue écrite sur le même rang que la langue orale en tant qu'instrument essentiel de communication interpersonnelle, d'apprentissage et de découverte, et comme moyen privilégié de satisfaire des besoins ludiques ou d'imaginaire. Le développement d'une telle conception débute dès la prime enfance dans les milieux scolarisés et constitue un lourd handicap pour l'élève analphabète ou sous-scolarisé qui aborde une vie scolaire. Dans le cadre du programme, la situation, critique au départ, est allée en s'améliorant sans toutefois aboutir à une situation satisfaisante au gré des enseignants et des responsables de la recherche-action. C'est par la mise en oeuvre d'activités centrées en grande partie sur le coin lecture ou sur la bibliothèque de classe que se développe la littéracie. En ce sens, la recherche-action aurait gagné à disposer de ressources plus importantes à ce chapitre de même qu'à encourager un plus grand engagement des enseignants à cet égard.

   Dans une perspective d'élargissement du modèle, il est indispensable que les enseignants puissent disposer d'une grande variété de ressources didactiques et que les classes soient équipées, d'une part, de matériel permettant des travaux de manipulation qui favorisent le processus de scolarisation et, d'autre part, de documents écrits et visuels en grand nombre - bibliothèque de classe - qui facilitent la socialisation de l'élève au monde de l'écrit.

9. Le perfectionnement des enseignants s'est avéré essentiel et a en quelque sorte rempli un rôle de suppléance quant aux activités de mise en oeuvre du curriculum lorsque celui-ci n'était pas encore complètement formalisé. Il a permis dans plusieurs cas d'amorcer de nouvelles pratiques de classe, particulièrement en ce qui a trait au développement de la littéracie. Cependant, dans la limite de temps impartie à la recherche-action, les champs de perfectionnement abordés ont été trop variés pour qu'ils trouvent tous un terrain d'application en classe. À cet égard, les enseignants auraient souhaité un soutien et un suivi continu après chacune des sessions.

Il est par conséquent important de souligner le rôle primordial que joue le perfectionnement et de prévoir pour l'avenir une formule qui permette de répondre aux besoins des enseignants et d'assurer un suivi auprès d'eux.

10. Du point de vue organisationnel, le processus de sélection des élèves précédant le début de la recherche-action a été long et complexe. L'information sur les caractéristiques personnelles et les acquis des élèves a constitué une source de difficulté. L'analyse des dossiers requiert des délais importants. Le bassin de recrutement est fluide dans la mesure où il dépend des flux migratoires. Il reste que l'opération a pris beaucoup de temps au début du programme avant que les groupes ne soient définitivement formés. Les administrateurs scolaires en particulier souhaitent que l'école puisse participer au processus de repérage des élèves ou tout au moins que l'on mette au point un mécanisme qui permette d'accélérer le processus pour que les classes puissent rapidement fonctionner de manière satisfaisante (Notes de rencontre, 1991-06-16).

    Il est donc recommandé de mettre au point un processus permettant de faciliter l'identification des élèves sous-scolarisés ou analphabètes dès leur arrivée en faisant connaître les outils existants ou en concevant de nouveaux outils et en prévoyant des modalités administratives qui associeraient l'école au processus de sélection des élèves.

11. Il a paru évident que la tâche demandée aux enseignants était exigeante, qu'elle requérait l'esprit d'équipe, la remise en question, le partage d'expériences et de matériel, le goût de l'innovation. Sans de telles dispositions, il pourra paraître illusoire de vouloir relever de semblables défis à l'avenir.

    En conséquence, il conviendrait de se pencher sur les mécanismes pouvant favoriser l'engagement ou l'affectation d'enseignants volontaires, ouverts à l'innovation et à la coopération et désireux de s'engager pleinement dans l'action éducative auprès des élèves allophones sous-scolarisés ou analphabètes tant et aussi longtemps que le modèle d'intervention ne sera pas bien connu.

12. La durée de deux ans du mandat des enseignants, si elle paraît souhaitable pour assurer un suivi et une continuité de l'intervention auprès des élèves, demeure un problème. Il faut noter ici que le remplacement d'un responsable de classe au début de la deuxième année d'intervention n'a pu se faire que grâce à l'esprit de collaboration, d'entraide et d'échange dont ont fait preuve la nouvelle responsable et l'enseignant déjà en place et responsable d'un autre groupe d'élèves. Le maintien du mandat de la durée de deux ans pose aussi des problèmes de gestion de personnel dans le cadre général des conventions collectives qui régissent, sur une base annuelle, l'engagement et l'affectation des ressources humaines dans le système scolaire.

    Il importe donc de réitérer l'importance à accorder à une action continue et cohérente auprès des élèves pendant les deux années de l'intervention et d'encourager des ententes entre les partenaires intéressés qui permettraient l'affectation de responsables de groupes d'élèves sous-scolarisés ou analphabètes sur une base bisannuelle.

13. Le rythme accéléré auquel s'est effectuée la mise à l'essai du curriculum, le nombre de pratiques nouvelles à s'approprier, la variété des sessions de perfectionnement ainsi que l'hétérogénéité des groupes ont souvent créé un sentiment de saturation intellectuelle et psychologique: beaucoup de choses à maîtriser en peu de temps, beaucoup de demandes à satisfaire aussi (observations ethnographiques en classe, sessions de travail, sessions de perfectionnement, recherche de matériel pédagogique, relations avec la direction de l'école). Dans ce contexte, la tâche a été ressentie comme excessivement lourde quant à ses exigences et responsabilités. D'ailleurs, la personne-ressource originellement affectée au programme a demandé à être relevée de la recherche-action au mois de mars 1990, tandis qu'un enseignant a renoncé à poursuivre sa participation pour l'année 1991-1992.

    Considérant les exigences de l'enseignement auprès des élèves sous-scolarisés, tel que le prévoit le modèle d'intervention mis à l'essai, il est recommandé d'étudier les modalités permettant d'alléger la tâche du responsable ou de la responsable de classe par des mesures telles que la réduction de la charge de travail, la diminution de l'effectif de classe, un accroissement de soutien pédagogique et spécialisé.

14. Pour les raisons invoquées au point 13 ci-dessus, l'action relative à l'intégration des parents, malgré son importance, n'a pu être mise au point au cours de la présente recherche-action.

    Dans une perspective d'élargissement du modèle d'intervention, il importe que la participation et la collaboration des parents soient prises en considération et que soient explorés et mis en oeuvre les moyens de les favoriser.

RÉFÉRENCES

AKINNASO, F.N.
On the differences between spoken and written language, **Language and Speech**, 1982, 25, p. 97 à 125.

ATWELL, n.
In the Middle: Writing, Reading and Learning with Adolescents, Portsmouth (N.H.), Heinemann, 197.

BRUNER, J.S.
Language as an instrument of thought, dans A. Davies (éd.), **Problems of Language and Learning**, London, Heinemann, 1975.

CHAMBERLAND, P.
Apprendre à lire à 15 ans, Commission des écoles catholiques de Montréal, 1989.

COLLIER.
How Long? A synthesis of research on academic achievement in a second language, **TESOL Quarterly**, 1989, 23, p. 509 à 531.

CUMMINS, J.
Bilingualism and Special Education, 1984.

DAGENAIS, Diane.
Projet de scolarisation des immigrants au secondaire, Rapport de recherche qualitative pour l'année scolaire 1989-1990, Document de travail non disponible.

Projet de scolarisation des immigrants au secondaire, Rapport de recherche qualitative pour l'année scolaire 1990-1991, Document de travail non disponible.

D'ANGLEJAN, A., et D. MASNY.
Déterminants socioculturels de l'apprentissage du discours décontextualisé en milieu scolaire: vers un cadre théorique intégré, **La revue québécoise de linguistique**, 1987, 16, p. 145 à 162.

ELBOW, R.
The shifting relationships between speech and writing, **College Composition and Communication**, 1985, 36, p. 283 à 303.

FULLAN, M.
The Meaning of Educational Change, Toronto, OISE Press, 1982.

GAGNÉ, R., BRIEN et PAQUIN.
Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, Éditions HRW, 1976.

GEE, J.P.
Orality and literacy: From the savage mind to ways with word, **TESOL Quarterly**, 1986, 20, p. 712 à 746.

GOODMAN, K.

Le pourquoi et le comment du langage intégré, Scholastic, 1986

HAMAYAN, E.V.

Teaching Writing toPotentially English Proficient Students Using Whole Language Approaches, National Clearning House for Bilingual Education, Number 11, 1989.

HAMAYAN, E.V., et M. PFLEGER.

Developing Literacy in English as a Second Language: Guidelines for Teachers of Young Children from Non-Literate Backgrounds, OBEMLA, US, Department of Education, 1987.

PIERRE, R.

De l'alphabétisation à la littéracie: pour une réforme en profondeur de l'enseignement, **Scientia Paedagogico Experimentalis**, 1991, XXVIII, 2, p. 151 à 186.

PROULX, P.L.

Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention, Direction régionale de Montréal, Ministère de l'Éducation, 1987.

SNOW, C.

Literacy and language: Relationships during the pre-school years, **Harvard Educational Review**, 1983, 53, p. 165 à 189.

TANNEN, D.

The oral/literate continuum in discourse, dans D. Tannen (éd.), **Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy**, 1982.

Annexe 1

Personnes consultées et recherche documentaire

PERSONNES CONSULTÉES ET RECHERCHE DOCUMENTAIRE

- Une bibliographie informatisée a été préparée à partir des banques de données existantes (système ERIC, etc.).

- Des rencontres ont été organisées avec des responsables de la formation des immigrants et de l'alphabétisation dans le contexte québécois:

  - Fernand Benoît (CECM - SEA);
  - Gilles Primeau (CECM);
  - Raymond Cardin (MCCI);
  - Suzie Boisrond (CECM - CREP);
  - Yannik Rouzier (CECM - CREP).

  Le comité pédagogique a rencontré ces spécialistes les 24 et 25 mai 1989.

- Des personnes clés dans le secteur des services aux immigrants à Montréal, à Vancouver et à Toronto ont été consultées en personne ou par téléphone.

- Une synthèse des consultations menées aux États-Unis à l'échelle nationale a été obtenue par l'entremise du Center for Applied Linguistics (CAL) à Washington. En 1988, le CAL a réuni 25 spécialistes reconnus pour établir les orientations pédagogiques d'un programme d'intervention à l'intention de futurs ou récents immigrants sous-scolarisés. Les responsables de la formation des immigrants au CAL (M. Pfleger et J. Crandall) ont mis à la disposition des responsables du programme de scolarisation les documents pertinents résultant de cette consultation. Ces personnes ont également souligné l'importance du perfectionnement et signalé l'existence d'une spécialiste, M^me^ Else Hamayan (Ph.D.), du Illinois Resource Centre, susceptible de nous conseiller sur les particularités des besoins en perfectionnement des enseignants appelés à travailler auprès d'élèves allophones sous-scolarisés.

Annexe 2

Opérations de repérage des élèves

MODE DE SÉLECTION DES ÉLÈVES

Critères de sélection

12 à 15 ans	3 ans et plus de retard scolaire	Nouvellement arrivés à la CECM
Âge au 30 sept. 1989	Scolarité normalement terminée au 30 sept. - 3 années au Québec	Entre le 1er mai 1989 et le 30 sept. 1989

	12 ans	6 ans - 3 = 3e année
	13 ans	7 ans - 3 = 4e année
	14 ans	8 ans - 3 = 5e année
	15 ans	9 ans - 3 = 6e année
Au besoin	16 ans	10 ans - 3 = 7e année

Méthode de travail

1. Analyse des dossiers

Pour MAI-JUIN:

Analyse des dossiers en collaboration avec le personnel des trois écoles concernées par les nouvelles arrivées.

Pour JUILLET-AOÛT-SEPTEMBRE:

Analyse de tous les dossiers des inscrits à l'Office des relations interculturelles pour le secondaire. Moyens utilisés: dossier à l'arrivée, visa, bulletin, téléphone à la maison, interprètes, observations des enseignants, bilan des acquis en mathématique.

2. Formation des groupes

- Une première formation URGENTE pour la rentrée à la fin du mois d'août.
- Des mises à jour selon les pertes, les retraits, etc.
- Une dernière formation URGENTE, pour démarrer le 30 septembre.

Bassin de recrutement

Dossiers analysés:	Mai-juin:	Juillet-août-septembre:
407	57	350

Candidats retenus:

55 = 11 %

Pertes ou retraits: 12

[1] Winnipeg
[1] Marché du travail
[1] Épileptique
[1] Volonté des parents
[4] Accueil normal (élèves plus scolarisés)
[1] Volonté des parents
[1] Changement de commission scolaire
[2] Volonté des parents

Candidats actuels:

45	La Dauversière	Gr. 01:	15 élèves
		Gr. 02:	15 élèves
	École Saint-Luc	Gr. 03:	15 élèves

Annexe 3

Caractéristiques des groupes de départ

CARACTÉRISTIQUES DES GROUPES DE DÉPART

Groupe 01 - École A

Numéro	Sexe	Âge au 30-09-1989	Scolarité		Pays d'origine
			Années selon le visa	Années de retard	
101	G	14	3	5	Vietnam
102	G	13	2	5	Haïti
103	F	13	1	6	Haïti
104	G	13	0	7	Haïti
105	F	12	3	3	Haïti
106	G	14	5	3	Guatemala
107	F	14	6	3	Portugal
108	G	14	5	3	Haïti
109	G	13	3	4	Cambodge
110	G	13	2	5	Haïti
111	G	14	4	4	Vietnam
112	G	12	2	4	Vietnam
113	F	13	5	3	Salvador
114	G	13	2	5	Cambodge-Vietnam
115	G	13	2	5	Haïti

Groupe 02 - École A

Numéro	Sexe	Âge au 30-09-1989	Scolarité		Pays d'origine
			Années selon l'âge	Années de retard	
201	F	16	5	5	Haïti
202	F	16	2	9	Haïti
203	F	16	6	4	Salvador
204	F	15	4	5	Haïti
205	F	15	2	7	Haïti
206	F	15	4	5	Trinidad
207	G	15	5	4	Vietnam
208	G	15	2	7	Haïti
209	G	15	2	7	Haïti
210	G	15	2	7	Haïti
211	F	16	4	6	Haïti
212	F	16	2	8	Haïti
213	F	14	3	5	Haïti
214	F	15	4	5	Haïti
215	F	14	4	4	Haïti

Groupe 03 - École B

Numéro	Sexe	Âge au 30-09-1989	Scolarité		Pays d'origine
			Années selon le visa	Années de retard	
301	G	14	1	7	Ghana
302	F	13	1	6	Laos
303	F	15	4	5	Cambodge
304	G	13	3	4	Cambodge
305	G	16	3	7	Salvador
306	G	13	0	7	Grenade
307	G	15	6	3	Vietnam
308	G	13	3	4	Laos
309	G	15	6	4	Vietnam
310	G	14	5	3	Salvador
311	G	14	3	3	Ghana
312	F	12	3	3	Palestine
313	F	12	3	3	Salvador
314	G	12	3	3	Costa Rica
315	G	13	3	4	Salvador

Annexe 4

Modèle d'organisation et membres de l'équipe de la recherche-action

MODÈDE D'ORGANISATION ET MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE LA RECHERCHE-ACTION

Ministère de l'Éducation

Marie-France Benes	Conseillère en services aux communautés culturelles
Marcel Danan	Personne-ressource responsable de l'opérationalisation du programme, de juin 1990 à septembre 1991
Pauline Langlais	Responsable du dossier de l'accueil à la Direction régionale de Montréal
Georges Latif	Chef de service, Services aux communautés culturelles

Commission des écoles catholiques de Montréal

Louise Bourdon	Conseillère pédagogique
Lysette Gagné	Personne-ressource, responsable de l'opérationalisation du programme, d'août 1989 à mars 1990
Yves Gaudreault	Conseiller pédagogique (mathématique)
Violette Geohamy	Conseillère pédagogique (mathématique)
Mona Leblanc	Coordonnatrice de l'enseignement secondaire
Nicole Tardif	Conseillère pédagogique

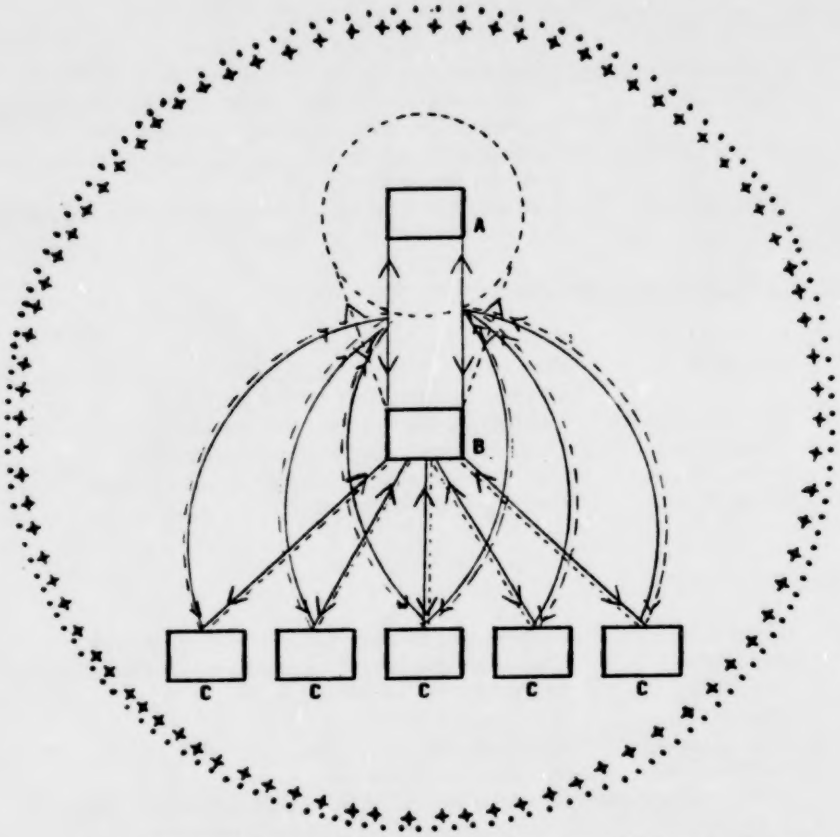
Enseignants chercheurs

Michel Bernardin	Responsable de classe, d'août 1989 à juin 1990
Gilles Bleau	Enseignant-chercheur, spécialiste de mathématique
Lise Cantin	Spécialiste de mathématique
Claude Gravel	Responsable de classe
Nadège Jean	Assistante, de janvier 1991 à juin 1991
Hélène Richer	Responsable de classe
Jocelyne Strouvens	Responsable de classe, d'août 1990 à juin 1991

Chercheures universitaires

Alison D'Anglejan	Responsable de l'orientation pédagogique du programme
Diane Dagenais	Responsable de la recherche ethnographique
Denise Lussier	Responsable de l'évaluation

PRÉCISIONS ADDITIONNELLES CONCERNANT LES TÂCHES ET RESPONSABILITÉS DES MEMBRES DE L'ÉQUIPE DE RECHERCHE-ACTION



A — Responsable du programme de recherche: Orientations, stratégies et rapports. S'entoure de spécialistes. Assure un suivi continue.

B — Personne-ressource, responsable de l'opérationalisation du projet: Matériel pédagogique, soutien pédagogique. Rétroinformation. Collaboration aux activités concernant les parents. «Plaque tournante» et «moteur» de la mise en oeuvre du programme.

C — Enseignants.

*** — Comité pédagogique: Organisme d'aide et de conseil pédagogique. Suite l'évolution du programme. À la demande de A ou B il peut apporter une aide concrète ponctuelle. Les membres peuvent assister au perfectionnement des maîtres et en accord avec B et C ils peuvent faire de l'observation en classe en vue de la généralisation du programme.

... — Comité d'orientation: Organisme décideur.

Annexe 5

Exemplaires de feuilles de route et de l'échelle d'appréciation

PROGRAMME PSIS: 2e ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE - PRODUCTION ORALE

ÉTAPE _____

ENSEIGNANT OU ENSEIGNANTE _____

ÉCOLE _____

TYPE(S) DE DISCOURS ENSEIGNÉ(S):

_____

_____

_____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

R+:	RÉUSSIT BIEN	RT:	NE RÉUSSIT PAS TEMPORAIREMENT
R:	RÉUSSIT	É:	ÉCHEC
NP:	NON PERTINENT		

*voir grille complète

	NOMS	Intention			Rapports		Lexique	Syntaxe	Prosodie	Connaissances (9)	JUGEMENT GLOBAL ET REMARQUES
		Four. (1)	Empl. (2)	Expr. (3)	Util. (4)	Intér. (5)	Resp. (6)	Util. (7)	Util. (8)		
1											
2											
3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10											
11											
12											
13											
14											

OBJETS D'ÉVALUATION
1. MANIFESTATIONS OBSERVABLES

INTENTION

(1) Fournir
- information nouvelle
- information sur objets, lieux, personnes

(2) Employer
- mots ou gr. de mots servant à préciser

(3) Exprimer
- points de vue et sentiments

RAPPORTS

(4) Utiliser
- exemples, comparaison, illustrations, explications, descriptions
- variété de langue qui convient

(5) Intéresser
- les récepteurs

LEXIQUE

(6) Respecter
- le sens des mots

SYNTAXE

(7) Utiliser
- les pronoms de la 3e pers., les adjectifs démonstratifs et possessifs adéquatement
- le temps des verbes adéquatement

PROSODIE

(8) Utiliser
- intonation, débit, volume propres à faciliter la compréhension et à maintenir l'intérêt

2. CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

(9) Inscrire le numéro correspondant à une difficulté de l'élève

1 nom commun
2 nom propre
3 adjectif numéral
4 complément de nom
5 complément du verbe
6 adverbe
7 déterminants, possessifs et démonstratifs
8 pronom poss. et démonstr. relatifs
9 adj. qual.
10 faire un plan
11 donner des exemples
12 illustrer
13 décrire
14 expliquer
15 comparer

***VERS UNE INTERPRÉTATION UNIVOQUE D'UNE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION**

(Échelle à quatre intervalles)

Denise Lussier, docimologue
Automne 1990

	ÉCHELLES D'APPRÉCIATION		CRITÈRES D'INTERPRÉTATION		
	Rendement de l'élève		Apprentissages visés dans le programme d'études	Démarche de l'enseignement	Démarche d'apprentissage de l'élève
	Anticipation de la réussite de l'élève à la fin de l'année d'après le jugement de maîtrise des apprentissages visés		Par rapport aux apprentissages visés pour l'étape et aux exigences minimales fixées par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève:	Interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante auprès de l'élève suivant les activités d'apprentissage:	Réponse de l'élève aux apprentissages qu'il vit pour ce qui est des connaissances, du développement, des habiletés et des attitudes:
MAÎTRISE	Réussit bien R+	• Niveau de rendement «cible» • Fait facilement	• réussit l'ensemble des apprentissages visés • dépasse les exigences minimales fixées ((ou le seuil de réussite)	• activités complémentaires • activités d'enrichissement	• intègre les connaissances apprises aux habiletés visées et aux comportements en voie de développement
	Réussit R	• Niveau de rendement «minimum» • Réussite finale anticipée • Fait assez bien	• atteint les apprentissages visés • atteint les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • peut éprouver certaines difficultés passagères mais sans préjudice quant à la progression de ses apprentissages	• activités de renforcement: - l'élève peut avoir besoin d'explications ou de plus de manipulation	• possède les connaissances et les habiletés ou les comportements visés sans les employer dans toutes les situations d'apprentissage • peut déceler ses erreurs et y remédier
NON MAÎTRISÉ	Ne réussit pas temporairement R?	• Échec partiel anticipé • Fait difficilement	• n'atteint pas les apprentissages visés • n'atteint pas les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • éprouve des difficultés temporaires mais répétées pouvant causer du tort quant à la progression des apprentissages	• activités correctives: - en classe ou par l'orthopédagogue - à la maison - en dénombrement flottant	• ne possède pas les connaissances, habiletés ou comportements visés dans cette étape
	Échec É	• Échec persistant, constant • Ne fait pas	• ne réussit pas les apprentissages visés • se situe bien en dessous des exigences minimales et des apprentissages visés • éprouve des difficultés majeures créant un blocage qui empêche l'élève de progresser dans ses apprentissages	• mesures d'appui: - besoin d'enseignement individualisé ou de tutorat - périodes spéciales de récupération nécessaires - candidats éventuels pour les classes fermées	• ne possède ni les connaissances, ni les habiletés, ni les comportements pour poursuivre les apprentissages sans problème

PROGRAMME PSIS: 2e ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE - LECTURE

ÉTAPE _____

ENSEIGNANT OU ENSEIGNANTE _____

ÉCOLE _____

TYPE(S) DE DISCOURS ENSEIGNÉ(S):

_____

_____

_____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

R+: RÉUSSIT BIEN

R: RÉUSSIT

NP: NON PERTINENT

R?: NE RÉUSSIT PAS TEMPORAIREMENT

É: ÉCHEC

*voir grille complète

	L'ÉLÈVE EST CAPABLE DE:	Intention			Rapports		Discours				Lexique	Syntaxe	Connaissances	JUGEMENT GLOBAL ET REMARQUES
	NOMS	Ident. (1)	Expr. (2)	Dist. (3)	Ident. (4)	Dire (5)	Ident. (6)	Dég. (7)	Dire (8)	Dist. (9)	Expl. (10)	Ident. (11)	(12)	
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														

OBJETS D'ÉVALUATION
1. MANIFESTATIONS OBSERVABLES

INTENTION

(1) Identifier
- sujet du texte
- intention de l'émetteur
- principaux faits
- mots ou gr. de mots servant à préciser
- information nouvelle
- éléments d'un monde fictif
- vraisemblance des personnes, etc.
- éléments fantaisistes
- sons semblables

(2) Exprimer
- opinion sur personnages et objets préférés
- si l'information facilite la compréhension
- impressions produites

(3) Distinguer
- gr. de mots servant à désigner de ceux servant à préciser: personnages, lieux, objets

RAPPORTS

(4) Identifier
- l'émetteur
- les circonstances de temps et de lieu
- les discours apparentés

(5) Dire ce que rappellent ou évoquent
- les personnes
- les événements
- les lieux ou objets

DISCOURS

(6) Identifier
- situations de danger ou menace
- passages décrivant des personnages, des lieux ou des objets
- interlocuteurs dans les dialogues
- éléments qui constituent le monde fictif

(7) Dégager les principales actions

(8) Dire si les actions sont présentées dans l'ordre chronologique

(9) Distinguer
- parties dialoguées des parties narratives

LEXIQUE

(10) Expliciter le sens de la majorité des mots en tenant compte du contexte verbal de la situation de communication, en recourant, au besoin, à un dictionnaire

SYNTAXE

(11) Identifier
- les phrases qui servent à affirmer ou à nier des faits, à poser des questions, à donner des ordres ou à révéler l'expression de sentiments
- ce que rappellent les pronoms de la 3e personne (personnels, possessifs, démonstratifs, relatifs), les adjectifs possessifs et démontratifs

CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

(12) Inscrire le numéro correspondant à une difficulté chez l'élève

1 nom commun
2 nom propre
3 adjectif numéral
4 complément de nom
5 complément du verbe
6 adverbe
7 déterminants possessifs et démonstratifs
8 pronom poss. et démonstr. relatifs
9 adj. qual.
10 interjection
11 types de phrases: décl., impér., interr. ou nég.
12 propositions relatives
13 notion de vraisemblance
14 parties du récit
15 actions importantes et actions sec.
16 résumé
17 ordre chronologique
18 fonctionnement de la description
19 jeux de sonorité, jeux de mots, rapprochements inattendus
20 indices du dialogue (tiret, guillemets, etc.)
21 signature
22 date de parution
23 table des matières
24 index
25 éléments et moyens qui permettent d'identifier le sens d'un mot ou d'un groupe de mots: contexte verbal, périphrase, synonyme, antonyme, dérivation lexicale, dictionnaire
26 phrase exclamative

***VERS UNE INTERPRÉTATION UNIVOQUE D'UNE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION**

(Échelle à quatre intervalles)

Denise Lussier, docimologue
Automne 1990

	ÉCHELLES D'APPRÉCIATION		CRITÈRES D'INTERPRÉTATION		
	Rendement de l'élève		Apprentissages visés dans le programme d'études	Démarche de l'enseignement	Démarche d'apprentissage de l'élève
	Anticipation de la réussite de l'élève à la fin de l'année d'après le jugement de maîtrise des apprentissages visés		Par rapport aux apprentissages visés pour l'étape et aux exigences minimales fixées par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève:	Interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante auprès de l'élève suivant les activités d'apprentissage:	Réponse de l'élève aux apprentissages qu'il vit pour ce qui est des connaissances, du développement, des habiletés et des attitudes:
MAÎTRISE	Réussit bien R+	• Niveau de rendement «cible» • Fait facilement	• réussit l'ensemble des apprentissages visés • dépasse les exigences minimales fixées ((ou le seuil de réussite)	• activités complémentaires • activités d'enrichissement	• intègre les connaissances apprises aux habiletés visées et aux comportements en voie de développement
	Réussit R	• Niveau de rendement «minimum» • Réussite finale anticipée • Fait assez bien	• atteint les apprentissages visés • atteint les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • peut éprouver certaines difficultés passagères mais sans préjudice quant à la progression de ses apprentissages	• activités de renforcement: - l'élève peut avoir besoin d'explications ou de plus de manipulation	• possède les connaissances et les habiletés ou les comportements visés sans les employer dans toutes les situations d'apprentissage • peut déceler ses erreurs et y remédier
NON MAÎTRISÉ	Ne réussit pas temporairement R?	• Échec partiel anticipé • Fait difficilement	• n'atteint pas les apprentissages visés • n'atteint pas les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • éprouve des difficultés temporaires mais répétées pouvant causer du tort quant à la progression des apprentissages	• activités correctives: - en classe ou par l'orthopédagogue - à la maison - en dénombrement flottant	• ne possède pas les connaissances, habiletés ou comportements visés dans cette étape
	Échec É	• Échec persistant, constant • Ne fait pas	• ne réussit pas les apprentissages visés • se situe bien en dessous des exigences minimales et des apprentissages visés • éprouve des difficultés majeures créant un blocage qui empêche l'élève de progresser dans ses apprentissages	• mesures d'appui: - besoin d'enseignement individualisé ou de tutorat - périodes spéciales de récupération nécessaires - candidats éventuels pour les classes fermées	• ne possède ni les connaissances, ni les habiletés, ni les comportements pour poursuivre les apprentissages sans problème

PROGRAMME PSIS: 2e ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE - LECTURE 2

ÉTAPE _____

ENSEIGNANT OU ENSEIGNANTE _____

ÉCOLE _____

TYPE(S) DE DISCOURS ENSEIGNÉ(S): _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

R+:	RÉUSSIT BIEN	R!:	NE RÉUSSIT PAS TEMPORAIREMENT
R:	RÉUSSIT	É:	ÉCHEC
NP:	NON PERTINENT		

*voir grille complète

	OBJECTIF GÉNÉRAL: DONNER DU SENS AU TEXTE ... EN UTILISANT SA CONNAISSANCE DU RÉEL ET DES STRATÉGIES...							
	HABILETÉS ET STRATÉGIES	L'ÉLÈVE EST CAPABLE DE:			D'IDENTIFICATION DES MOTS (2)	DE COMPRÉHENSION DE PHRASES (3)	DE COMPRÉHENSION DE TEXTES (4)	JUGEMENT GLOBAL ET REMARQUES
	NOMS	S	R	I (1)				
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								

(1) S = SÉLECTIONNER
R = REGROUPER
I = INFÉRER

(2)
- USUELS
- NOUVEAUX
- INCONNUS

(3)
- USUELLES
- PROBLÉMATIQUES
- ENCHAÎNEMENTS À L'INTÉRIEUR DE LA PHRASE

(4)
- ENCHAÎNEMENT ENTRE LES PHRASES ADJACENTES OU RAPPROCHÉES
- RECONSTITUTION DU RÉSEAU

1. Objectifs liés à l'utilisation de l'information

Retrouver l'information qui correspond à des intentions de lecture plausibles, soit être en mesure de:

- la sélectionner
- la regrouper
- l'inférer

2. Objectifs liés à la manière de lire

Donner du sens à diverses unités constitutives de textes adaptés à sa situation, soit être en mesure de:

mots

- reconnaître les mots usuels
- décoder les mots nouveaux (connus à l'oral) par le recours au contexte ou le recours à ses connaissances des éléments syllabiques ou grapho-phonétiques
- trouver le sens de mots inconnus par le recours au contexte ou par le recours aux radicaux et aux affixes ou par le recours au dictionnaire

phrases

- reconstruire le sens des phrases usuelles en faisant le lien entre les mots et les groupes de mots qui les composent par le recours au contexte sémantique ou aux connaissances sur le fonctionnement de la langue (ordre des mots, espaces entre les mots, majuscules, etc.), reconstruire le sens des phrases qui lui causent problème par des opérations de permutation, de substitutions, d'addition ou de soustraction de segments, accompagnées de jugement de sémanticalité sur ces opérations ou par des enchaînements et l'analyse des liens de cohérence

liens entre les phrases

- faire les liens sémantiques entre les phrases à l'aide des marqueurs de relation
- reconstituer le réseau d'information d'un texte court par l'analyse des liens de cohérence qui existent entre les phrases

***VERS UNE INTERPRÉTATION UNIVOQUE D'UNE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION**

(Échelle à quatre intervalles)

Denise Lussier, docimologue
Automne 1990

ÉCHELLES D'APPRÉCIATION			CRITÈRES D'INTERPRÉTATION		
	Rendement de l'élève		Apprentissages visés dans le programme d'études	Démarche de l'enseignement	Démarche d'apprentissage de l'élève
	Anticipation de la réussite de l'élève à la fin de l'année d'après le jugement de maîtrise des apprentissages visés		Par rapport aux apprentissages visés pour l'étape et aux exigences minimales fixées par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève:	Interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante auprès de l'élève suivant les activités d'apprentissage:	Réponse de l'élève aux apprentissages qu'il vit pour ce qui est des connaissances, du développement, des habiletés et des attitudes:
MAÎTRISE	Réussit bien R+	• Niveau de rendement «cible» • Fait facilement	• réussit l'ensemble des apprentissages visés • dépasse les exigences minimales fixées ((ou le seuil de réussite)	• activités complémentaires • activités d'enrichissement	• intègre les connaissances apprises aux habiletés visées et aux comportements en voie de développement
	Réussit R	• Niveau de rendement «minimum» • Réussite finale anticipée • Fait assez bien	• atteint les apprentissages visés • atteint les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • peut éprouver certaines difficultés passagères mais sans préjudice quant à la progression de ses apprentissages	• activités de renforcement: - l'élève peut avoir besoin d'explications ou de plus de manipulation	• possède les connaissances et les habiletés ou les comportements visés sans les employer dans toutes les situations d'apprentissage • peut déceler ses erreurs et y remédier
NON MAÎTRISÉ	Ne réussit pas temporairement R?	• Échec partiel anticipé • Fait difficilement	• n'atteint pas les apprentissages visés • n'atteint pas les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • éprouve des difficultés temporaires mais répétées pouvant causer du tort quant à la progression des apprentissages	• activités correctives: - en classe ou par l'orthopédagogue - à la maison - en dénombrement flottant	• ne possède pas les connaissances, habiletés ou comportements visés dans cette étape
	Échec É	• Échec persistant, constant • Ne fait pas	• ne réussit pas les apprentissages visés • se situe bien en dessous des exigences minimales et des apprentissages visés • éprouve des difficultés majeures créant un blocage qui empêche l'élève de progresser dans ses apprentissages	• mesures d'appui: - besoin d'enseignement individualisé ou de tutorat - périodes spéciales de récupération nécessaires - candidats éventuels pour les classes fermées	• ne possède ni les connaissances, ni les habiletés, ni les comportements pour poursuivre les apprentissages sans problème

PROGRAMME PSIS: 2e ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE - PRODUCTION ÉCRITE

ÉTAPE _____

ENSEIGNANT OU ENSEIGNANTE _____

ÉCOLE _____

TYPE(S) DE DISCOURS ENSEIGNÉ(S):

_____

_____

_____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

R+:	RÉUSSIT BIEN	R?:	NE RÉUSSIT PAS TEMPORAIREMENT
R:	RÉUSSIT		
NP:	NON PERTINENT	É:	ÉCHEC

*voir grille complète

	NOMS	Intention			Rapports		Disc.	Lexique	Syntaxe	Orth. us.	Obj. gén.	Connaissances	JUGEMENT GLOBAL ET REMARQUES
		Four. (1)	Créer (2)	Expr. (3)	Util. (4)	Int. (5)	Util. (6)	Resp. (7)	Util. (8)	Resp. (9)	Resp. (10)		
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													

OBJETS D'ÉVALUATION
1. MANIFESTATIONS OBSERVABLES

INTENTION

(1) Fournir
- information sur objets, lieux, personnes, événements

(2) Créer
- personnages, événements, lieux et un univers justif.
- situation de danger ou de menace

(3) Exprimer goûts et sentiments

RAPPORTS

(4) Utiliser
- comparaisons, descriptions, expressions, illustrations
- niveau de langue qui convient

(5) Intéresser les récepteurs
- gr. de mots servent à désigner de ceux qui servent à préciser: personnages, lieux, objets

DISCOURS

(6) Utiliser
- indice de temps pour situer les actions les unes par rapport aux autres

LEXIQUE

(7) Respecter
- le sens des mots en contexte

SYNTAXE

(8) Utiliser
- pron. de la 3e pers., déterminants
- signes de ponctuation, majuscule

ORTHOGRAPHE D'USAGE

(9) Respecter l'orthographe d'usage

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

(10) Respecter l'orthographe grammaticale

2. CONNAISSANCES ET TECHNIQUES

Inscrire le numéro correspondant à une difficulté chez l'élève

ORTHOGRAPHE D'USAGE: 2 500 mots

1 usuels + mots devant b/p
2 graphie des sons en/ã/c/cc/m/mm/s

ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

3 homophones: à/a, c'est/ses, cet/cette, ont/on, son/sont
4 conjugaison: pouvoir, faire (présent, imparfait, futur, conditionnel)
5 verbes en cer/et/ger
6 accord sujet et verbe
7 accord du participe passé
8 nom (genre/nombre)
9 adjectif (genre/accord)

DÉMARCHE D'ÉCRITURE

10 choix des idées
11 organisation des idées (plan)
12 rédaction de brouillon
13 révision du texte
14 transcription du texte au propre

***VERS UNE INTERPRÉTATION UNIVOQUE D'UNE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION**

(Échelle à quatre intervalles)

Denise Lussier, docimologue
Automne 1990

	ÉCHELLES D'APPRÉCIATION		CRITÈRES D'INTERPRÉTATION		
	Rendement de l'élève		Apprentissages visés dans le programme d'études	Démarche de l'enseignement	Démarche d'apprentissage de l'élève
	Anticipation de la réussite de l'élève à la fin de l'année d'après le jugement de maîtrise des apprentissages visés		Par rapport aux apprentissages visés pour l'étape et aux exigences minimales fixées par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève:	Interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante auprès de l'élève suivant les activités d'apprentissage:	Réponse de l'élève aux apprentissages qu'il vit pour ce qui est des connaissances, du développement, des habiletés et des attitudes:
MAÎTRISE	Réussit bien R+	• Niveau de rendement «cible» • Fait facilement	• réussit l'ensemble des apprentissages visés • dépasse les exigences minimales fixées ((ou le seuil de réussite)	• activités complémentaires • activités d'enrichissement	• intègre les connaissances apprises aux habiletés visées et aux comportements en voie de développement
	Réussit R	• Niveau de rendement «minimum» • Réussite finale anticipée • Fait assez bien	• atteint les apprentissages visés • atteint les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • peut éprouver certaines difficultés passagères mais sans préjudice quant à la progression de ses apprentissages	• activités de renforcement: - l'élève peut avoir besoin d'explications ou de plus de manipulation	• possède les connaissances et les habiletés ou les comportements visés sans les employer dans toutes les situations d'apprentissage • peut déceler ses erreurs et y remédier
NON MAÎTRISÉ	Ne réussit pas temporairement R?	• Échec partiel anticipé • Fait difficilement	• n'atteint pas les apprentissages visés • n'atteint pas les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • éprouve des difficultés temporaires mais répétées pouvant causer du tort quant à la progression des apprentissages	• activités correctives: - en classe ou par l'orthopédagogue - à la maison - en dénombrement flottant	• ne possède pas les connaissances, habiletés ou comportements visés dans cette étape
	Échec É	• Échec persistant, constant • Ne fait pas	• ne réussit pas les apprentissages visés • se situe bien en dessous des exigences minimales et des apprentissages visés • éprouve des difficultés majeures créant un blocage qui empêche l'élève de progresser dans ses apprentissages	• mesures d'appui: - besoin d'enseignement individualisé ou de tutorat - périodes spéciales de récupération nécessaires - candidats éventuels pour les classes fermées	• ne possède ni les connaissances, ni les habiletés, ni les comportements pour poursuivre les apprentissages sans problème

PROGRAMME PSIS: 2e ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE - ÉCRITURE 2

ÉTAPE _____

ENSEIGNANT OU ENSEIGNANTE _____

ÉCOLE _____

MODULE(S) ET TYPE(S) DE TEXTE:

_____

_____

_____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

R+:	RÉUSSIT BIEN	R?:	NE RÉUSSIT PAS TEMPORAIREMENT
R:	RÉUSSIT		
NP:	NON PERTINENT	É:	ÉCHEC

*voir grille complète

	NOMS	INF. (1)	FORM. DE L'INF. (2)	ORGAN. DU TEXTE (3)	ORTH. D'USAGE DE MOTS USUELS	ORTH. GRAMM.			SYNTAXE		PRÉSENTATION (6)	JUGEMENT GLOBAL ET REMARQUES
						Accord (4)	Verbes (finale)	Homoph.	Phrase (5)	Ponctuation		
1												
2												
3												
4												
5												
6												
7												
8												
9												
10												
11												
12												
13												
14												
15												

(1) INFORMATION CONFORME À L'INTENTION (2) PRÉSENCE DE TOUS LES MOTS DANS LA PHRASE (3) RÉFÉRENTS IDENTIFIABLES (4) NOMS ET ADJECTIFS (5) STRUCTURE (6) CALLIGRAPHIE, PROPRETÉ, DISPOSITION

Rédiger des textes divers (à caractère utilitaire ou littéraire) à partir d'intentions plausibles en faisant appel aux habiletés suivantes:

- choisir de l'information conforme à l'intention
- utiliser les référents des pronoms, des adverbes de temps et de manière clairement identifiable
- tenir compte du besoin d'information de l'interlocuteur (information suffisante)
- s'assurer qu'il ne manque pas de mots dans les phrases
- respecter l'orthographe de mots usuels qu'il a mémorisés ou qu'il peut retrouver
- orthographier correctement les homophones on/ont, son/sont, à/a
- respecter les marques de féminin et de pluriel des groupes nominaux simples (dét., nom, adj.)
- structurer correctement ses phrases
- établir la ponctuation correctement
- éviter les tournures syntaxiques populaires à l'oral
- tracer les lettres lisiblement
- assurer une disposition de texte claire et la propreté requise

*VERS UNE INTERPRÉTATION UNIVOQUE D'UNE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

(Échelle à quatre intervalles)

Denise Lussier, docimologue
Automne 1990

	ÉCHELLES D'APPRÉCIATION		CRITÈRES D'INTERPRÉTATION		
	Rendement de l'élève		Apprentissages visés dans le programme d'études	Démarche de l'enseignement	Démarche d'apprentissage de l'élève
	Anticipation de la réussite de l'élève à la fin de l'année d'après le jugement de maîtrise des apprentissages visés		Par rapport aux apprentissages visés pour l'étape et aux exigences minimales fixées par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève:	Interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante auprès de l'élève suivant les activités d'apprentissage:	Réponse de l'élève aux apprentissages qu'il vit pour ce qui est des connaissances, du développement, des habiletés et des attitudes:
MAÎTRISE	Réussit bien R+	• Niveau de rendement «cible» • Fait facilement	• réussit l'ensemble des apprentissages visés • dépasse les exigences minimales fixées ((ou le seuil de réussite)	• activités complémentaires • activités d'enrichissement	• intègre les connaissances apprises aux habiletés visées et aux comportements en voie de développement
	Réussit R	• Niveau de rendement «minimum» • Réussite finale anticipée • Fait assez bien	• atteint les apprentissages visés • atteint les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • peut éprouver certaines difficultés passagères mais sans préjudice quant à la progression de ses apprentissages	• activités de renforcement: - l'élève peut avoir besoin d'explications ou de plus de manipulation	• possède les connaissances et les habiletés ou les comportements visés sans les employer dans toutes les situations d'apprentissage • peut déceler ses erreurs et y remédier
NON MAÎTRISÉ	Ne réussit pas temporairement R?	• Échec partiel anticipé • Fait difficilement	• n'atteint pas les apprentissages visés • n'atteint pas les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • éprouve des difficultés temporaires mais répétées pouvant causer du tort quant à la progression des apprentissages	• activités correctives: - en classe ou par l'orthopédagogue - à la maison - en dénombrement flottant	• ne possède pas les connaissances, habiletés ou comportements visés dans cette étape
	Échec É	• Échec persistant, constant • Ne fait pas	• ne réussit pas les apprentissages visés • se situe bien en dessous des exigences minimales et des apprentissages visés • éprouve des difficultés majeures créant un blocage qui empêche l'élève de progresser dans ses apprentissages	• mesures d'appui: - besoin d'enseignement individualisé ou de tutorat - périodes spéciales de récupération nécessaires - candidats éventuels pour les classes fermées	• ne possède ni les connaissances, ni les habiletés, ni les comportements pour poursuivre les apprentissages sans problème

PROGRAMME PSIS: 2e ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE - SCIENCES HUMAINES

ÉTAPE _____

ENSEIGNANT OU ENSEIGNANTE _____

ÉCOLE _____

THÈMES ET SOUS-THÈMES TRAITÉS:

_____

_____

_____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

R+:	RÉUSSIT BIEN	R?:	NE RÉUSSIT PAS TEMPORAIREMENT
R:	RÉUSSIT	É:	ÉCHEC
NP:	NON PERTINENT		

*Voir grille complète

	NOMS	POUR L'ENSEMBLE DES OBJECTIFS COCHÉS, L'ÉLÈVE ACCOMPLIT LES ÉTAPES DE LA...			...EN FAISANT APPEL AUX HABILETÉS SUIVANTES:				JUGEMENT GLOBAL ET REMARQUES
		DÉMARCHE D'APPRENTISSAGE...							
		Exploration	R T I	Synthèse	Observer	Comparer	Classifier	Établir les liens	
1									
2									
3									
4									
5									
6									
7									
8									
9									
10									
11									
12									
13									
14									

OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET TERMINAUX

1. S'INITIER À LA GÉOGRAPHIE

RÉGION o QUÉBEC o CANADA o

1.1 Décrire les traits physiques et humains de paysages o
1.2 Établir les relations entre les traits physiques d'un même paysage o
1.3 Établir les relations entre les traits physiques et humains d'un même paysage o
1.4 Situer sa région par rapport aux traits physiques et humains o
1.5 Décrire les positions en utilisant les points cardinaux o
1.6 Décrire la place du Québec et du Canada dans le monde o

2. S'ÉVEILLER AUX CARACTÉRISTIQUES ETHNIQUES ET CULTURELLES

RÉGION o QUÉBEC o CANADA o

2.1 Décrire la composition ethnique o
2.2 Décrire quelques traits du patrimoine et de la culture québécoise o

3. S'ÉVEILLER AUX RÉALITÉS ÉCONOMIQUES

RÉGION o QUÉBEC o CANADA o

3.1 Décrire le cheminement de la production et de la mise en marché d'un bien de consommation o
3.2 Décrire les activités de production et de commerce importantes o

4. S'ÉVEILLER AUX MANIFESTATIONS ET AU FONCTIONNEMENT DE LA DÉMOCRATIE

RÉGION o QUÉBEC o CANADA o

4.1 Décrire en ses mots quelques situations où on exerce ses droits o
4.2 Indiquer les trois ordres de gouvernement du Canada o
4.3 Décrire en ses mots une situation où on doit défendre ses droits o

5. S'INITIER À L'HISTOIRE

RÉGION o QUÉBEC o CANADA o

5.1 Décrire en ses mots différents changements survenus dans les paysages o
5.2 Situer les principales étapes de l'histoire du pays o
5.3 Décrire en ses mots l'origine, les modes de vie des premiers habitants du Québec o
5.4 Raconter en ses mots l'exploration et l'établissement des Français aux XVIe et XVIIe siècle o
5.5 Décrire en ses mots quelques circonstances de l'établissement des Britanniques aux XVIIIe et XIXe siècle o

***VERS UNE INTERPRÉTATION UNIVOQUE D'UNE ÉCHELLE D'APPRÉCIATION**

(Échelle à quatre intervalles)

Denise Lussier, docimologue
Automne 1990

	ÉCHELLES D'APPRÉCIATION		CRITÈRES D'INTERPRÉTATION		
	Rendement de l'élève		Apprentissages visés dans le programme d'études	Démarche de l'enseignement	Démarche d'apprentissage de l'élève
	Anticipation de la réussite de l'élève à la fin de l'année d'après le jugement de maîtrise des apprentissages visés		Par rapport aux apprentissages visés pour l'étape et aux exigences minimales fixées par l'enseignant ou l'enseignante, l'élève:	Interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante auprès de l'élève suivant les activités d'apprentissage:	Réponse de l'élève aux apprentissages qu'il vit pour ce qui est des connaissances, du développement, des habiletés et des attitudes:
MAÎTRISE	Réussit bien R+	• Niveau de rendement «cible» • Fait facilement	• réussit l'ensemble des apprentissages visés • dépasse les exigences minimales fixées ((ou le seuil de réussite)	• activités complémentaires • activités d'enrichissement	• intègre les connaissances apprises aux habiletés visées et aux comportements en voie de développement
	Réussit R	• Niveau de rendement «minimum» • Réussite finale anticipée • Fait assez bien	• atteint les apprentissages visés • atteint les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • peut éprouver certaines difficultés passagères mais sans préjudice quant à la progression de ses apprentissages	• activités de renforcement: - l'élève peut avoir besoin d'explications ou de plus de manipulation	• possède les connaissances et les habiletés ou les comportements visés sans les employer dans toutes les situations d'apprentissage • peut déceler ses erreurs et y remédier
NON MAÎTRISÉ	Ne réussit pas temporairement R?	• Échec partiel anticipé • Fait difficilement	• n'atteint pas les apprentissages visés • n'atteint pas les exigences minimales fixées (ou le seuil de réussite) • éprouve des difficultés temporaires mais répétées pouvant causer du tort quant à la progression des apprentissages	• activités correctives: - en classe ou par l'orthopédagogue - à la maison - en dénombrement flottant	• ne possède pas les connaissances, habiletés ou comportements visés dans cette étape
	Échec É	• Échec persistant, constant • Ne fait pas	• ne réussit pas les apprentissages visés • se situe bien en dessous des exigences minimales et des apprentissages visés • éprouve des difficultés majeures créant un blocage qui empêche l'élève de progresser dans ses apprentissages	• mesures d'appui: - besoin d'enseignement individualisé ou de tutorat - périodes spéciales de récupération nécessaires - candidats éventuels pour les classes fermées	• ne possède ni les connaissances, ni les habiletés, ni les comportements pour poursuivre les apprentissages sans problème

FEUILLE DE ROUTE

FRANÇAIS CLASSE D'ACCUEIL

COMMUNICATION ORALE - PSIS

Légende:
A = Fait très facilement
B = Fait facilement
C = A quelques difficultés
D = Fait difficilement

1. Comprendre et produire un discours à portée phatique

1.1 Prendre contact avec l'interlocuteur

1.2 Maintenir l'échange

1.3 S'assurer que le message est entendu

1.4 Socialiser avec l'interlocuteur

1.5 Interrompre l'échange

1.6 Prendre congé de l'interlocuteur

2. Comprendre et produire un discours à portée informative

2.1 Identifier (les personnes, les choses, l'heure)

2.2 Identifier (les actions)

2.3 Définir

2.4 Décrire

2.5 Situer dans le temps

2.6 Situer dans l'espace

2.7 Raconter

2.8 Expliquer

2.9 Rapporter le discours

2.10 S'informer sur la langue (son fonctionnement)

3. Comprendre et produire un discours à portée incitative

3.1 Donner un ordre à l'interlocuteur

3.2 Proposer de faire ou de ne pas faire quelque chose

3.3 Autoriser à faire ou à ne pas faire quelque chose

3.4 Proposer de l'aide

3.5 Encourager quelqu'un

4. Comprendre et produire un discours à portée expressive

4.1 Exprimer des émotions, des sentiments

4.2 Exprimer le goût

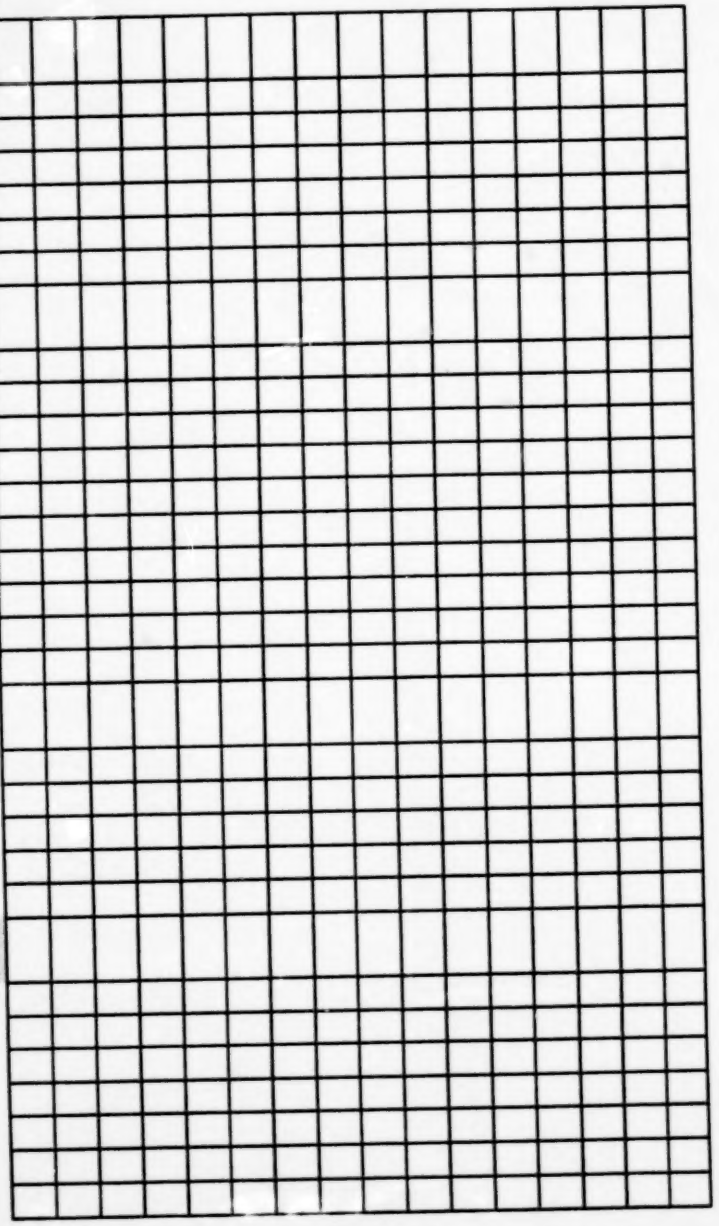
4.3 Exprimer une opinion, un choix

4.4 Exprimer que l'on sait, que l'on ignore

4.5 Exprimer la capacité, l'incapacité

4.6 Exprimer l'obligation, l'interdiction

4.7 Solliciter, donner une réponse



FEUILLE DE ROUTE

FRANÇAIS CLASSE D'ACCUEIL

LECTURE - PSIS

Légende:
A = Fait très facilement
B = Fait facilement
C = A quelques difficultés
D = Fait difficilement

1. Utiliser des stratégies de lecture et des habiletés cognitives pour comprendre un texte et traiter l'information

Stratégies liées aux mots
a) Reconnaissance spontanée
b) Utilisation du contexte
c) Utilisation des lettres et des syllabes
d) Utilisation de la dérivation lexicale
e) Utilisation des sources externes

Stratégies liées aux phrases
f) Utilisation des règles qui régissent l'ordre des mots
g) Utilisation des signes de ponctuation
h) Utilisation des marques morpho-syntaxiques
i) Utilisation des enchaînements à l'intérieur des phrases

Stratégies liées aux textes
j) Utilisation des enchaînements entre les phrases
k) Utilisation des marqueurs de la structure du texte
l) Utilisation des connaissances relatives à l'organisation des données

Habiletés cognitives pour traiter l'information
m) Sélectionner l'information
n) Regrouper
o) Inférer des données
p) Juger

Note: Les stratégies de lecture et les habiletés cognitives doivent être développées à partir des types de textes qui suivent.

2. Comprendre des textes à portée incitative

a) Directives, consignes scolaires
b) Ordres et règlements divers
c) Affiches et dépliants publicitaires
d) Annonces, petites annonces, offres d'emploi
e) Modes d'emploi, règles de jeux, recettes
f) Cartes ou lettres d'invitation

3. Comprendre des textes à portée informative

a) Articles de journaux, revues, brochures, dépliants
b) Horaires, catalogues, menus
c) Textes relatifs à la géographie, aux sciences de la nature
d) Textes relatifs à l'histoire
e) Textes relatifs à la mathématique
f) Textes relatifs aux sciences
g) Textes relatifs à la grammaire

4. Comprendre des textes à portée expressive

a) Cartes de voeux, de souhaits, de remerciement
b) Lettres personnelles
c) Courts articles ou textes d'opinion, critiques

5. Comprendre des textes appartenant à certains genres littéraires

a) Bandes dessinées, blagues, textes humoristiques
b) Sketches, saynètes, pièces de théâtre
c) Récits, romans d'aventures ou de science-fiction
d) Contes, légendes
e) Romans, nouvelles
f) Poèmes, textes poétiques

FEUILLE DE ROUTE

FRANÇAIS CLASSE D'ACCUEIL

ÉCRITURE - PSIS

Légende:
A = Fait très facilement
B = Fait facilement
C = A quelques difficultés
D = Fait difficilement

1. Respecter certaines règles liées au choix, à l'organisation et à la formulation de l'information ainsi qu'au code écrit

Choix de l'information

a) Contenu conforme à l'intention et pertinent

b) Clarté du message (référents corrects et information suffisante)

c) Richesse des idées et du vocabulaire

Organisation de l'information

d) Regroupement des idées ou ordre chronologique

e) Enchaînements adéquats

f) Paragraphes ou autres repères

Code

g) Syntaxe et ponctuation

h) Orthographe d'usage

i) Orthographe grammaticale

j) Calligraphie

k) Homophonie

Note: Les objectifs qui précèdent seront poursuivis à partir des types de textes qui suivent.

2. Produire des textes à portée incitative

a) Notes, messages, directives

b) Affiches, pancartes, annonces d'activité

c) Cartes ou lettres d'invitation

d) Lettres de demande d'information

3. Produire des textes à portée informative

a) Fiches, formulaires

b) Listes

c) Réponses à un questionnaire

d) Articles, comptes rendus

e) Recherches

f) Bons de commande, factures

4. Produire des textes à portée expressive

a) Cartes ou lettres de souhaits, de remerciement

b) Textes exprimant des goûts, opinions, sentiments

5. Produire des textes s'apparentant à certains genres littéraires

a) Récits d'aventures ou de science-fiction ou de contes ou de légendes

b) Sketches, saynètes

FEUILLE DE ROUTE

CLASSE D'ACCUEIL

SCIENCES HUMAINES - PSIS

Légende:
A = Fait très facilement
B = Fait facilement
C = A quelques difficultés
D = Fait difficilement

OBJECTIFS TERMINAUX	ÉLÈVES
1er Cycle	
1.1	
1.2	
1.3	
1.4	
1.5	
2.1	
2.2	
2.3	
2.4	
2.5	
3.1	
3.2	
3.3	
3.4	
2e Cycle	
1.1	
1.5	
1.6	
2.1	
2.2	
2.3	
3.2	
4.2	
4.3	
5.2	
5.3	
5.4	
5.5	
5.6	

FEUILLE DE ROUTE

CLASSE D'ACCUEIL

SCIENCES DE LA NATURE - PSIS

Légende:
A = Fait très facilement
B = Fait facilement
C = A quelques difficultés
D = Fait difficilement

OBJECTIFS TERMINAUX	ÉLÈVES																			
Terminaux	Intermédiaires																			
7.3	7.3.1																			
	7.3.2																			
	7.3.3																			
	7.3.4																			
7.4	7.4.1																			
	7.4.2																			
	7.4.7																			
	7.4.8																			
7.5	7.5.1																			
	7.5.3																			
7.8	7.8.1																			
8.5	8.5.1																			
	8.5.2																			
8.7	8.7.2																			
8.9	8.9.1																			
	8.9.2																			
9.1	9.1.1																			
9.3	9.3.6																			
9.4	9.4.2																			
	9.4.3																			
10.1	10.1.3																			
10.2	10.2.2																			
	10.2.4																			
10.3	10.3.1																			
	10.3.2																			
11.2	11.2.1																			
	11.2.2																			
12.1	12.1.1																			
12.2	12.2.1																			
	12.2.2																			
12.7	12.7.2																			

FEUILLE DE ROUTE

REPÈRES GRAMMATICAUX ET LEXICAUX

PSIS

Légende:
A = Fait très facilement
B = Fait facilement
C = A quelques difficultés
D = Fait difficilement

Séquence ____

- **PRÉPOSITIONS**

À
Avec
Chez
Dans
De
En
Sur, sous
Vers
Devant
Derrière

- **PRONOMS**

Démonstratifs
Indéfinis
Interrogatifs
Personnels sujets
Personnels compléments
Possessifs
Relatifs

- **TEMPS DES VERBES ET ACCORDS**

Présent (indicatif)
Futur (indicatif)
Imparfait (indicatif)
Impératif présent
Infinitif présent
Passé composé
Conditionnel présent
Participe présent

- **VOCABULAIRE**

Expression d'usage
Jours de la semaine
Liens de parenté
Lieux
Noms et titres des personnes
Température
Unités de mesure

- **PONCTUATION**

Point, point d'interrogation, point d'exclamation, deux-points, guillemets, virgule
Majuscule

- **HOMOPHONES**

m'a/ma	cet/cette	sont/son	on/on n'
t'a/ta	s'en/sans	sont/son	peu/peut/peux
l'a/la	c'est/s'est	m'ont/mon	
à/a	se/ce	ou/où	
	ces/ses	s'y/si	
mes/mais	d'en/dans	ont/on	

FEUILLE DE ROUTE

REPÈRES GRAMMATICAUX ET LEXICAUX

PSIS

Légende:
A = Fait très facilement
B = Fait facilement
C = A quelques difficultés
D = Fait difficilement

Séquence ____

- ACCORDS
  - Féminin
  - Pluriel
- ADJECTIFS
  - Démonstratifs
  - Indéfinis
  - Numéraux + ordinaux
  - Possessifs
  - Qualificatifs
- ADVERBES
  - Aff. + nég.
  - Doute
  - Lieu
  - Manière
  - Quantité
  - Temps
- ALPHABET
  - Lettres
  - Accents
  - Calligraphie
- ARTICLES
  - Définis et indéfinis
  - Contractés
- COMPLÉMENTS
  - De l'adjectif
  - Du nom
- CONJONCTIONS
  - Pourquoi, parce que
  - Quand
  - Puisque
  - Si
- FORME INTERROGATIVE
- FORME PRONOMINALE
- FORME NÉGATIVE
- INTERJECTIONS
- COMPARATIFS ET SUPERLATIFS

Annexe 6

Résultats des examens de juin 1991

RÉSULTATS DES EXAMENS DE JUIN 1991

Examen de CPF130

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=11	%	N=11	%	N=11	%	N=11	%
A (85 et +)	0	0	0	0	0	0	0	0
B (70-84)	1	9	2	19	0	0	0	0
C (60-69)	5	45	1	9	0	0	2	19
D (45-59)	3	27	8	73	0	0	3	27
E (44 et -)	2	19	1	9	11	100	6	54

Examen de CPF160

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=5	%	N=5	%	N=5	%	N=5	%
A (85 et +)	0	0	1	20	0	0	0	0
B (70-84)	1	9	1	20	0	0	1	20
C (60-69)	5	45	1	20	0	0	2	40
D (45-59)	3	27	2	73	2	40	2	40
E (44 et -)	2	19	0	9	3	60	0	0

RÉSULTATS DES EXAMENS DE JUIN 1991

Examen de CPF130

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=11	%	N=11	%	N=11	%	N=11	%
A (85 et +)	0	0	0	0	0	0	0	0
B (70-84)	1	9	2	19	0	0	0	0
C (60-69)	5	45	1	9	0	0	2	19
D (45-59)	3	27	8	73	0	0	3	27
E (44 et -)	2	19	1	9	11	100	6	54

Examen de CPF160

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=5	%	N=5	%	N=5	%	N=5	%
A (85 et +)	0	0	1	20	0	0	0	0
B (70-84)	1	9	1	20	0	0	1	20
C (60-69)	5	45	1	20	0	0	2	40
D (45-59)	3	27	2	73	2	40	2	40
E (44 et -)	2	19	0	9	3	60	0	0

Examen de CPS1

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=15	%	N=15	%	N=15	%	N=15	%
A (85 et +)	0	0	0	0	0	0	1	7
B (70-84)	5	33	1	7	1	6	0	0
C (60-69)	8	53	0	0	0	0	2	13
D (45-59)	2	13	1	7	7	47	3	20
E (44 et -)	0	0	13	86	7	47	9	60

Examen de CPS2

	Communication orale		Écoute		Lecture		Production écrite	
	N=5	%	N=5	%	N=5	%	N=5	%
A (85 et +)	3	60	0	0	0	0	0	0
B (70-84)	2	40	1	20	0	0	0	0
C (60-69)	0	0	1	20	2	40	3	60
D (45-59)	0	0	2	40	1	20	2	40
E (44 et -)	0	0	1	20	2	40	0	60

Annexe 7

Échantillons des productions

PRODUCTIONS ÉCRITES N° 1

Novembre 1989

Élève X1

Il neige.

Pocwa la neigeoucanada?

la neig oucanada Pocou il froiu

la neige a lapleut pocoupocou ou canada.

De gros flocons cullentà la fenêtre.

la neige dan le fenetre.

la neige dan la palcon

il ya pleut ou canada pocou-pocou ou la neige.

Élève X2

Lundi 30 Je manges beaucoup deux poulours avec des potto et avec du riz

MERCI

MICHELE d mardi 31 je parser lalorumer trebun estje mangla trebunr

Élève X3

Jesus aime les enfants sage

dans la maison

je mange du riz coli a poire rouges et salade
pommedetaire et carotte du jus on le bain ondors
après on mange des bonbons et du gataux
je jour avec mon frère

Élève X4

l'istoire de la télévision

une mère avait un petit garçon, de faite que sa mère a laisser son père il est faché contre sa mère pour cela, il laisse sa maison, il est pari dans un pays lointain sans donné aucun signe, puis il est apparu quelques temps après pour se presenter chez ses parents, pour donner des excuses, parce que il était encolère contre elle?

Élève X5

Dans la Canada il y a des neige dans l'hiver. J'aime la neige parce que le couleu de la neige est belle. j'aime ~~j~~ joue dans la neige est regarde la neige tombe; il tombe très jolie et il aime. j'aime joue Ski dans la neige parce que il est content et moi aime joue le balles de neige ./.

Élève X6

Aujourd'hui je suis contant par-ce que j'ai passé une très Bonne periode. je vais passé une très Bonne après midi je penserai je vais passé une très Bonne journée mais. soyer et Gentille avec beaucoup consantrations.

Élève X7

J'aime la neige, Parce qu'il tombe sur la terre.
Elles sont toute blanche. quand on regarde partout
Elles sont très très jolie. on peut faire des balles
de neige. Et quand Elle tombe beaucoup, on peut jouer
du ski et autre choses.

Élève X8

Le Matin je suis content tout aller très bien pour moi
je foit une dictée je fait dix sur dix et le texte a la campagne
je sais aussi que je fait la même chose le Matin il fait
très beau mais après un gros vent et avec de la pluie et nous
les elèves nous sommes déjà parer pour jouer au foot-BALL Mais
la pluie et le vent dit non je ne suis pas fâcher contre le vent et la pluie
je sais c'est un malheur qui vas nous arrivons et empêcher ce malheur là

PRODUCTIONS ÉCRITES N° 2

Juin 1990

Élève XI

La persoannes qi ne pas travailles.

La persone il vaux travailles pour ganer un peu d'argent vous avez travailles pour danés ton d'argants à ta familles vous fais de travailles pour gangner d'argent il ya beaucoup des personnes travailles au monstérale pour acohés pour manges et il ya beaucoup des chaus pour faires.

Mais vous avez de travailles parce-que quan vous travailles pour achatés faires beaucoup des chaus.

Parce-que quan vous ne avez pas de travailles pantitre il ya du problaumes mais mai j'ai-parce que tu vous faires du travailles pour achaulés beaucoup des chaus dans ton maisones.

Mais quan vous ne pas de travailles il n'ai ya pas d'argants achautés pour beaucoup des chaus.

Mais j'ai-parcie-que vous faches parce-que vous ne pas d'argants dans ton poche.

Élève X2

mon annee à Sadau
pour moi ce teur trère à mizana.
dans la Classe ce qui a preune par ce qui qui ver par
pace que tour les prof à montret à tour les élève
comment on n'a prut des cheausse.
moi je sui teur content de voir une nations comme
dans le matieure français pace que il a ben
bocoup pasienze à nous il a parlé à nous
il a montré à nous comment on droit conportet nous dans
la vit de montréal.
il a montré à nous comment sa mache dans la
vit de montréal?

Élève X3

MON année a Ladau

cette école - là je l'aime beaucoup par - ce - que j'ai un beau professeur. Il à bien serré avec - nous autres. Il nous a enseigner très bien, si un ou une élève n'a pa retenue c'est pas ; la faute de Miche - par ce que on a bien retenue avec lui. ce que, j'aime pas, dans tout les afaire on à fait dans la classe ; écriture libre, je comprendre vraiment il y - a des élèves qui peuve pas écrit vite et regarde le mot u seule fois - ger pour sa cont ne fait sa. On à bien passer une bonne année avec Michel. il nous nous l'aisse ça me fait triste vraiment.

Élève X4

un atelier qui ouvrir durant la fin des boulot Rigola-
classes. Ils ont besion 30 personnes
pour pouvoir travailler pendant les
vacances. Ces 30 personnes vos fais
un aplication pour qu'ils sur
vraiment qu'ils travailler durant la
fin des classes. Il ne faut pas oublier
de met votre nom sur la formule
que vous avez remplit.

Élève X5

Le vendredi passé, je suis allé visiter le Vieux-Montréal avec les étudiants dans ma classe, avec mon professeure et avec les étudiant dans les autre classe.

Je suis arrivé au station de métro Charm-De-Mare et j'ai rencontre mon professeur et mes amis et nous avons parti ensemble, la premiere. je suis arrivé à la chapelle Notre-Dames De-Bonsecours, j'ai entré et j'ai vu la statue de la premiere professeur du France et j'ai monté en haut pour regarde le port du Montréal. puis j'ai marché à trois à cinq minutes et j'ai arrive à le château Ramezay. en haut du château Ramezay j'ai vu les vacances. apres ça j'ai arrivé à la place Jacques Cartier et j'ai achete les fruits et mangé dans les bandes, après je suis allé visiter le basilique Notre-Dames. j'ai entre et j'ai vu les verriere très belle, puis j'ai arrivé à le seminaire de Saint-Suplice et j'ai vu les cloches. les trou pour voir les attaques d'Inoquois. apres je suis allé sirviter le Place-Royale puis je suis allé mange au parc. j'ai loué un Bycyclette pour jouer dans la parce. puis je suis retourné à ma maison.

J'ai aimé beaucoup ce journee parce que je sais plus les histoires du Montréal que jene su pas avant et j'ai ducirt au soleil, c'est aussi bon pour mon sante.

Moi je n'aime pas du tout quand madame Hélène dit que c'est fini pour la journée et je dois y allé à la maison parce que j'en veux jus encore ./.

Élève X6

Allo ! A l'eau !

Mes amis(es)

Bientôt, on reprendra nos activités de la piscine d'inscription aura lieu dans deux semaines. Nous aimerions, que tu participeras dans nos activités.

Aux jeunes de 14 et 15 ans, gratuit.

Si tu as des amis(es) de ton âge, tu pourras les annoncer.

Si ça t'intéresse, suivre les informations suivants

1re tu pourras prendre tes amis(es) ou tes camarades de ton âge pour t'accompagner.

Il y a, des distractions, pour t'amuser, des gens tu peux faire des amis(es).

Après deux semaines d'exercices, on fera un championnat pour la qualité, peut être tu pourras même gagner des prix selon tes critères et ta capacité.

2ème Tu pourras faire des exercices violents qui peuvent t'aider de développer tes muscles.

Surtout pour ceux qui voulaient avoir un beau chum, ou une belle blonde.

Tu trouveras toutes sortes de gens.

À la fin, on fera une compétition environ pour tous ceux seront participer.

Le premier, ou la première peut gagner une trophée de fleurs.

Le deuxième, ou la deuxième peut gagner une somme de deux cent dollars.

Le troisième, une bicyclette de course. Même le cinquième rang peut gagner un petit prix.

Par exemple, si tu fréquentes régulièrement ça pourrait plus intéressant.

3ème Pour le dîner, si tu voudras apporter ton lunch ou aussi plus de l'argent.

Au troisième étage il y a une cafétéria, tu pourras achetés tous ce que tu veux.

Si ça t'intéresses, tu appelleras au numéro par dessous.

Élève X7

Vendredi dernier, je suis allée visiter le Vieux-Montréal avec tout les étudiants de ma classe, et il y avait les autres classe sont allés visiter aussi. Je suis parti à neuf heures le matin. J'ai visité La chapelle Notre-Dame de-Bonsecours, le château Ramezay, Place jacques Cartier, il y avait un vendeur de fruits et il y avait des banc aussi pour s'asseoir. je m'assoir là bas aussi pour manger un peu Après je suis allée visiter la basilique Notre-Dame et la place d'Armes J'ai vu une très belle église. Le séminaire de saint-Sulpice, Place Royale, c'était magnifique. Le midi, je suis allée dans le parc Image de future pour manger et prendre du soleil. Pendant cette journée, j'ai aimé la place que j'ai mangé. Parce que il y avait beaucoup de monde, et j'ai pris le soleil et écouter la musique. C'était très interessant, j'ai pris aussi le train il part doucement, et il y avait un peu de vent, j'ai aimé beaucoup comme ça. Mais, je n'ai pas aimé c'était il a fait trop chaud, parce que quand il a fait trop chaud, ça me fait mal à ma peau et à ma tête. donc. je n'ai pas pu m'assoir sous le soleil long temps. À peu près à deux heures et demie, je suis retournée à ma maison. donc, ma belle journée était fini.

Élève X8

Pour toute la semaine pour aller a la piscine ça ne coûte rien. Je t'invite a venir avec moi cette après-midi, parceque il va faire chaud et quand il faut comme ça, il n'y a une seule chose de faire c'est d'aller prendre un bain à la piscine avec vos amis et de s'amuser un peu.

La piscine c'est pas trop loin et il y a beaucoup de belles filles. La piscine c'est bon pour s'amuser et c'est bon aussi pour la santé en plus ça ne coûte pas même pas un sou et on donne aussi des petites gâteaux.

Ils vont faire une course. Je pense que tu es très bon en nager. Viens je le jure que c'est toi qui va gagner la course parceque les autres ne sont pas très forts en natation. Il y a des belles filles qui veulent apprendre a nager tu peux les demander de les apprendrent. Si tu ne vas pas tu vas regretter parceque tous vos amis s'en vont cet après midi. On va passer toute la journée en amusant.

PRODUCTIONS ÉCRITES N° 3

Juin 1991

Élève X1

L'invention très important est extraordinaire pour moi c'est les téléphones.
Les téléphones très important parce-que il ya beaucoup de choses on peut faire avec les téléphones comme: il ya des personnes qui vont parler avec une autre pays pour parler avec ses familles.
Et il ya des personnes qui sont très très malades et ils vont besoin d'aller au Hopitale ils vont téléphoner au 911 pour aller au Hopitale.
Le téléphone coûte très chaire mais c'est très important.
Tout les téléphones fonctionne avec l'électricités.
Il ya des grandes électricités dans la rue parce-que on peut parler avec une autre instances.

Les téléphones ça sont de l'électricités, si il n'est ya pas des électricités il n'est ya pas des téléphones parce-que on peut pas parler avec le téléphone si il n'est ya pas d'électricités.
Les téléphones c'est pôure tout le monde mais pas pour les petites enfants parce-que ils vont briser les téléphones et casser aussi.

Élève X2

J'aimerais acheter une walkman.

Elle est pas très tros grand.

Elle est cou.

Elle est très bonne pour écouter la mutique. Elle est très amusant.

Non j'ai voit la acheter moi même.

J'ai voit l'acheter dans une santre d'achas.

J'ai voit la acuter pour que je m'amise quant je vet.

quant je menvoit dans une sortit avec mes amis.

Élève X3

Ma invention que j'ai choisie c'est le téléphone.

Parce que c'est important dans une maison pour les gens qui habitent de dans.

La couleur est blanc

Il est pas trop gros, ni trop petit. Ça ce faire avec du métal, du plastique,

Il est pas trop large. mais il est solide.

Le téléphone sert a la communication de tout le monde.

Puis les femmes qui ont un chien ou une blonde

Si il n'ont pas le téléphone ils peuvent pas communiquer

Même un ou une meilleur amis

Il pensent que la personne qui à inventé cette invention il avait une bonne idée

Parce que il a certain personne qui peut pas aller sont téléphone chez eux.

Puis si il a un urgent ont va pas avoir le temps pour sorti dehors

Élève X4

vendredi dernière, c'était un jour d'école. Jackson et moi, on a décidé d'aller faire une petite promenade dans la région de Gaspé, mais ce fut un long voyage. On ne connaissait pas la distance, puisque c'est la première fois qu'on y allait.

On voulait arriver très tôt parce qu'on avait deux autres amis qui nous attendaient là-bas.

Il faut dire que notre départ a été bien parti, mais c'est au cours de la route qu'on a eu quelques petits problèmes qui nous ont retardés un peu.
On a bu trop de bière et on ne pouvait plus nous avancer en voiture.

On continu notre voyage à pieds.

Brusquement, on a entendu derrière nous une sorte de Galoup que nous connaissiont même pas.
On a couru durant cinq minutes. Personne ne peut pas nous secourir parce qu'on est tout seul dans la région de Gaspé.
Le Galoup nous a battu; il ne pouvait pas nous laisser tranquille. Heureusement, Jackson avait son fusil à feu dans ses mains.
on a tiré sur le Galoup, il a culbuté par terre, Jackson lui a donné dix coups de fusil et le galoup est "mort".

On a marché une dizaine de minutes. Tout de suite après un policier vient nous chercher et finalement on a fini par s'en sortir.

Élève X5

En marchant pour aller à l'école. Duy Vu et Frank décidaient de faire une petite escapade dans la montagne en arrière de l'école. C'était vers huit heures le matin et il faisait chaud comme en période d'été.

Arrivaient à la montagne. ils montaient jusqu'au plus haut de la montagne et entraine de reposer. Puis, ils décidaient de retourner à la maison, mais ils ne pouvait plus trouver le chemin pour retourner à la maison. Le ciel tombait vite et ils ont faim maintenant. Tout à coup, ils voyaient un tigre tout près de eux.

En paniquant, ils ne respirent pas et heureusement, le tigre ne les voyait pas. Mais il faisait noir et ils ont certainement eu peur. Duy Vu voulait trouver de la nourriture mais il voyait rien parce qu'il faisait noir. Frank montait un arbres et cherchait une endroit où il y a les lumière heureusement il a trouvé et les deux amis couraient vers cette direction.

Enfin, ils ont retourné chez eux et revient plus dans cette montagne qu'ils l'appellait "la montagne noire".

Élève X6

J'aimerais vous présenter le pays où j'aimerais mieux vivre. C'est le Canada. Ce pays est situé en Amérique, il a le pays comme voisin les États-unis étant comme un grand autre pays qui est très connu. Je connais bien le canada, parcque c'est là où je mène ma vie actuellement.

Je choisirais ce pays, pour ses coutumes, son flore, son climat, son développement et pour quelques autres raisons. Je me sens très Heureux et très satisfaire, dès que je vis au canada. J'aime tout ce qu'il pourrait possèdes: Ses Habitants, ses ressources naturelles, Son Province Québec act...

chaque fois je pense, je me suis dit." Tout de Canada et mon pays d'origine, je pense pas que je n'aurais trouve aucun d'autre pays où je pourrais vivre." chez quelqu'un, ce que j'aime, c'est quand les arbistes et les arbres ont commencé à fleurir, ce pays ressemble complètement à un bouquet de fleurs. Ce qui je trouve qui est très clément au canada, le gouvernement donne accès à toute sorte de genre de personnes qui veulent les citoyens actives. Je m'en souviens, quand je suis ici, je voyais des gens qui parlaient Français Franchement, je pensais c'était de anglais. Après quelques, je commençais à écouter le Français de mes oreilles, je me suis dit: "est-ce que j'arriverais à parler le français?" Je n'avais pas cru et j'arrivais à un endroit que je pourrais apprendre à lire, à parler et comprendre la langue française. Maintenant, je pense que je peux dire le français n'est coûté avec aucun doute et aussi je vous fait un preuve.

En Conclusion, je vous donne plusieurs raisons que le canada est mon pays préféré. Tout d'abord le changement qu'il a fait de mes côtés et dès qu'il m'a influencé dans certaines choses. Je tiens de vous dire mon rêve c'est de devenir un citoyen canadien et de vivre dans ce pays avec ma famille durant un bout de temps.

Élève X7

Le soleil se jettait des rayons dans le mois le juin et le mois de juillet est bientôt arrivé. François et Dominique étaient des meilleurs amis du monde. Mais Dominique va s'installer dans une autre ville. Les deux amis étaient très peinés ils regardaient un plan dans une vieille colonne bien dissent. Le soir à sept heures, quand ils se voyaient là, ils regardaient autour de-là et puis ils sortaient la porte doucement

À ce moment là ils voyaient un voleur avec un arme en main il entrainait d'ouvrir qui. Ils étaient entrain une valise noire. Les deux amis avaient vu de l'argent pleins de dans mais le voleur les vus et disait : "Hi! sortez et les mains en l'air! Si non je vous brise les têtes!"

En sortant, les deux amis s'approchèrent doucement. Puis François cria : "Monsieur, regardez-là" et Dominique prit toute de suite un bâton et lui frappa la main. Le voleur tomba l'arme et pleurait très mals

Ensuite, il ramassa l'arme et là Dominique donna un autre coup de bâton sur sa tête. cette fois-ci, il perdit connaissance. Les deux amis étaient paniqués et très contents en même Temps ils prendirent la valise et sortirent de là.

En arrivant chez eux, ils partagèrent l'argent ils le montraient à ses parents et ses leurs parents étaient très heureux. Quant à François et Dominique, ils étaient très tristes. Mais pendant les vacances, ils ont rendu la visite se sont revus (de l'un à l'autre).

Élève X8

C'était un après-midi de printemps et c'était aussi le quatorzieme anniversaire de Yannick. Afin de souligner, cette belle fête, ses amis ont décidés de préparer dans le plus grand secret une surprise-partie. Jean, un ami de Yannick, à décidé d'organiser cette fête chez lui. parce que ce jour-là, ses parents lui avaient dis qu'ils allaient faire du camping.

Quand le jour est arrivé, les parents de Jean étaient partis. Jean il a appellé tous ses amis pour qu'ils venaient avec les choses qu'ils avaient préparé pour la fête. Quand tous le monde était là Jean a télépone à Yannick "Allo, c'est Yannick, oui c'est moi comment ça vas? bien" Jean est-ce que tu peux venir m'aider dans le devoir de Science? oui Jean dis "Oké c'est bien gentille je t'attends oké". Jean dis "tous le monde Yannick va arriver dans quelque minute a éteint la radio et attendez". Elle arrive dis Jean. Salut Jean et tous le monde commences à chanter bonne fête Yannick Mais Yannick regarde loin. tout à coup, elle a dis "Jean c'est ton père qui est là" et le monsieur a dis "oui c'est son père". Puis il a pris Yannick dans le cou et il commencait à caresser ses cheveux a Jean a dis mon ou j'appelle la police et le monsieur a répondu "appelle la police ou je la tues moi. C'était un grand défi pour Jean. Il y avait tout près de Jean un baton de base ball. Il a pris le baton et il a dis "monsieur est-ce que tu peux me prend à la place de Yannick" le monsieur a répondu en riant "Ah ah ah tu rigoles ou quoi. et Jean a profité de lui donner un coup de bâton dans le ventre puis il est tomber par terre et Yannick a couru et embrasser Jean. Ils ont appellé la police et ils ont pris le monsieur

Ah, dis Yannick, "tu m'as sauvé la vie" Jean a répondu "est-ce que après la fête on pourrait sortir ensemble pour qu'on parle un petit peu oui dis Yannick.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

340000 Programme de scolarisation
0093002 des immigrants au secondaire
recherche-action.

CENTRE DE DOCUMENTATION
DATE DE RETOUR DU DOCUMENT

94-05-15	Reine Guerin

9192-0709 55-1408

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

75-0006